Niveau(x) d'enseignement: 6 Numéro EDUQ : 8770685
Centre d'intérêt: 770

Québec (Province) Conseil supérieur de l'éducation.

L'enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines : un cas type de l'enseignement supérieur et de la science / Conseil supérieur de l'éducation. -- [Québec] : Le Conseil, Direction des communications, 1987.
64 p. : ill. ; 28 cm.

"Avis adopté à la 337e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 20 août 1987" -- [P. 2 de la couv.]. Code: 50-360. Bibliogr.: p. 55-57.

ISBN 2-550-14036-2

Descripteur(s): Sciences humaines * Sciences sociales * Recherche * Système scolaire * Secondaire (Ordre d'enseignement) * Collégial (Ordre d'enseignement) * Universitaire (Ordre d'enseignement)

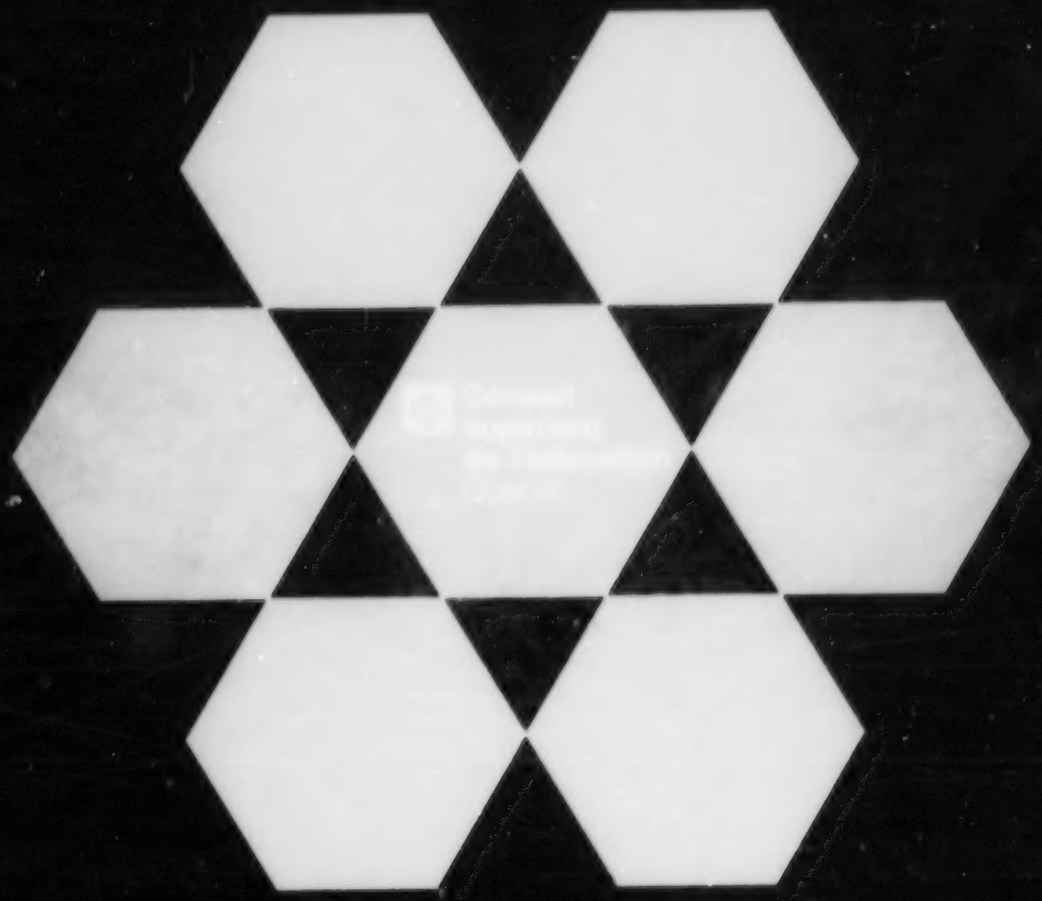
L'avis comprend quatre chapitres. Le premier est consacré à l'étude de la situation des sciences sociales et humaines dans l'enseignement collégial. Le deuxième chapitre présente la situation d'ensemble des sciences sociales et humaines dans l'enseignement universitaire. Le troisième chapitre décrit la situation de la recherche universitaire en sciences sociales et humaines. Le quatrième chapitre identifie les voies d'action susceptibles d'inspirer et de mobiliser les efforts des différents partenaires impliqués dans les domaines de la formation et de la recherche en sciences sociales et humaines.

Type de document: m

EDUQ 8770685

L'ENSEIGNEMENT ET LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES ET HUMAINES: UN CAS TYPE D'EFFETS DE SYSTÈME

Avis au ministre de l'Éducation
et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science
août 1987



Québec

EDUQ 8770685

Avis adopté à la 337e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 20 août 1987

ISBN 2-550-14036-2
Dépôt légal: quatrième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

L'ENSEIGNEMENT ET LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES ET HUMAINES: UN CAS TYPE D'EFFETS DE SYSTÈME

Avis au ministre de l'Éducation
et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science
août 1987

Table des matières

Page

Introduction 1

Chapitre 1 — La formation en sciences sociales et humaines dans l'enseignement collégial 5

1.1 Le jeu des options au secondaire 5

1.2 Les règles d'admission au collège 10

1.3 Des effectifs nombreux et aux besoins variés 11

1.4 Des programmes en quête de cohérence 14

1.5 Des performances caractérisées 16

Chapitre 2 — La formation en sciences sociales et humaines dans l'enseignement universitaire 21

2.1 Les conditions d'admission 21

2.2 Des effectifs nombreux et aux besoins variés 22

2.3 La diplomation: des performances améliorées 27

2.4 Les perspectives d'emploi 28

Chapitre 3 — La recherche universitaire en sciences sociales et humaines 31

3.1 Un climat d'interrogation 31

3.2 Des ressources humaines et financières importantes 33

3.3 Les conditions faites à la recherche 36

Chapitre 4 — Des cibles pour des actions de relance 41

4.1 Une estime à rétablir 41

4.2 L'amélioration des programmes d'études 42

4.2.1 Au secondaire 42

4.2.2 Au collégial 44

4.2.3 A l'université 44

4.3 Le réexamen des préalables 45

4.4 La clarification des objectifs de système 48

4.5 La promotion de la recherche 50

Conclusion 53

Bibliographie 55

Annexes 59

Introduction

Déclarations, colloques, cris d'alarme, diagnostics d'experts s'emploient à souligner les importants changements de contexte que connaissent les sciences sociales et humaines dans nos sociétés. Si, au cours des dernières décennies, elles ont bénéficié d'un prestige indiscutable et d'une forte demande, on s'entend pour dire que les sciences sociales et humaines traversent actuellement une période de malaise et de profonde remise en question[1]. La nouvelle concurrence internationale pousse les sociétés à investir désormais massivement dans de nouveaux champs prioritaires, particulièrement dans le développement des nouvelles technologies, et draine des fonds publics accrus vers les secteurs des sciences naturelles et appliquées. A l'heure du virage technologique et de la promotion de l'entrepreneurship industriel et commercial, tout se passe comme si l'intérêt, l'estime et l'appui étaient à changer d'objet.

Pourtant — et c'est là le paradoxe —, les transformations sociales des dernières années ont provoqué de nouveaux besoins, qui requièrent l'intervention des spécialistes des sciences sociales et humaines. Aux États-Unis, par exemple, on retrouve de plus en plus de diplômés en sciences sociales et humaines dans un grand nombre de secteurs d'activités où ils n'oeuvraient que très peu auparavant. On assiste de même, en France, à une recrudescence de l'embauche pour les psychologues et les sociologues[2]. Plus encore que par leur nombre, c'est par certaines caractéristiques propres à leur formation que les spécialistes en sciences sociales et humaines ont des occasions nouvelles de s'imposer. Commentant librement une enquête menée par l'Association des agences de placement des collèges et universités du Canada[3], selon laquelle les diplômés en arts obtenaient un nombre appréciable d'entrevues avec des employeurs éventuels, une journaliste québécoise ajoutait: « Les employeurs seraient davantage à la recherche d'étudiants à formation humaniste (lettres, sciences sociales, philosophie, histoire, etc.) parce qu'ils sont(...) plus aptes à assumer des tâches de gestion que les diplômés de champs plus étroitement spécialisés[4] ». Il semblerait que, à cause de leur formation générale, les diplômés en sciences humaines se révèlent plus polyvalents et plus aptes à se recycler dans d'autres fonctions; ces caractéristiques les rendraient particulièrement précieux dans un contexte de réduction de personnel et d'augmentation de la charge de travail des individus. Des propos semblables sont tenus en différents milieux québécois et canadiens[5].

Malgré tout, les sciences sociales et humaines sont mises au défi de prouver, face à une société préoccupée de rendement et d'efficacité, qu'elles sont indispensables au progrès socio-économique. L'un des champs d'intervention majeurs qui s'offrent aux spécialistes en sciences sociales et humaines devient même celui que d'aucuns considèrent comme une menace pour leurs disciplines, c'est-à-dire le domaine technologique. « L'inquiétude à l'égard des conséquences des innovations technologiques constitue sans aucun doute un fait sociopolitique majeur. Les gouvernements, les groupes sociaux influents et le grand

---

1. Voir, par exemple: Georges-Henri LEVESQUE, Guy ROCHER et al., *Continuité et rupture: les sciences sociales au Québec*, Montréal, P.U.M., 1984, 2 tomes; Gérard ARGUIN, « A l'heure du virage technologique: la place des sciences humaines et sociales dans une planification stratégique », dans *Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur*, VIII/3 (nov. 1984), pp. 276-283; Jacques BACHAND, *Les Sciences humaines à l'université: des temps difficiles*, Conférence prononcée à l'UQAM, novembre 1983; Lise BISSONNETTE, « Des sciences dites humaines — I et II », dans *Le Devoir*, 12 et 15 avril 1986.

2. « Le monde de l'entreprise, qui dédaignait ce type de formation, considérant généralement les diplômés en sociologie ou en psychologie au mieux comme des hurluberlus, au pis comme de dangereux agitateurs, se fait moins hermétique »; en même temps « une masse croissante de diplômés en sociologie se tourne vers le privé. En 1983, selon l'association professionnelle des sociologues, 13% travaillaient dans le secteur de la formation, 8% environ s'occupaient de gestion de personnel et près de 17% exerçaient dans des sociétés d'étude et de conseil ou dans le marketing. » Michel HEURTEUX, « Psycho, socio: quel avenir pour les étudiants? », dans *Le Monde de l'Éducation*, no 118, juillet-août 1985, p. 91.

3. Il s'agit d'un sondage, fondé sur le nombre relatif de journées d'entrevues réalisées sur les campus au profit des finissants de 1986, rapporté dans *Résumé*, vol. 2, no 1, janvier-février 1986, p. 7. Les finissants des « Liberal Arts » y figurent au troisième rang, assez loin, toutefois, derrière les finissants en administration et en génie.

4. Lysiane GAGNON, « Le meilleur astronaute peut se tromper », dans *La Presse*, 8 avril 1986, p. B-3.

5. « Il ressort clairement de nos entrevues avec le personnel des entreprises que, dans les années à venir, un atout vital pour elles sera de trouver des diplômés en arts libéraux possédant une vaste culture, des aptitudes pour la communication et des notions de base sur l'utilisation de l'ordinateur. » Judith MAXWELL et Stéphanie CURRIE, *Ensemble vers l'avenir. La collaboration entreprises-universités au Canada*, Montréal, Forum Entreprises-Universités, 1984, p. 80.

public sont de plus en plus sensibles aux risques et aux menaces liés à une large diffusion des technologies nouvelles. Ce changement d'attitude se reflète en particulier dans le mouvement en faveur de l'évaluation sociale de la technologie[6] ». Les sciences sociales et humaines sont ainsi appelées à s'associer de plus en plus au monde de la science et de la technologie et à constituer une « base de connaissances à partir de laquelle peuvent être élaborées des politiques intégrées en matière d'adoption et de diffusion des technologies nouvelles[7] ».

Ce contexte ambivalent, où se mêlent des éléments contradictoires de scepticisme et d'attente, affecte assez durement l'enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines. C'est l'enseignement supérieur qui écope le plus manifestement des contrecoups de la situation, mais l'analyse ne tarde pas à montrer que, même dans l'ordre d'enseignement secondaire, on retrouve des déterminants de système qui, à tout le moins, répercutent, amplifient et renforcent les effets d'une conjoncture sociale moins portée, dans le discours et les attitudes sinon dans les chances d'emploi, vers les disciplines des sciences sociales et humaines.

Le but du présent avis est justement d'attirer l'attention sur un ensemble d'incitations et de contraintes qui, intégrées aux divers encadrements du système d'éducation, contribuent à créer et à alimenter les problèmes que le même système est pourtant parmi les premiers à dénoncer et à déplorer. La démarche du Conseil et de sa commission de l'enseignement supérieur a conduit à l'émergence de cette conviction: entretenues et reflétées dans une opinion publique assez répandue, les difficultés éprouvées par le secteur des sciences sociales et humaines trouvent dans les règles explicites et implicites du système d'éducation lui-même une bonne part de ce qui les suscite et les nourrit. Tant et si bien que tous les discours et toutes les volontés de redressement et de relance pourraient bien demeurer lettre morte si elles ne s'attaquent pas aussi à ce qui a toutes les apparences d'effets de système.

Deux difficultés méthodologiques majeures, d'ailleurs reliées entre elles, ont marqué l'ensemble de l'élaboration de cet avis: la première a trait à la définition des sciences sociales et humaines, la seconde concerne le caractère hétérogène des sources de données.

D'abord, des *problèmes de définition*. La notion et la classification des sciences sociales et humaines n'ont, en effet, jamais fait l'unanimité malgré les nombreuses études qui leur furent consacrées. On a donc comparé les quatre principales classifications existantes des disciplines dans le secteur des sciences humaines et dans celui des sciences sociales[8]. L'opération a permis de faire émerger onze disciplines, parmi les trente-trois mentionnées, qui apparaissent dans chacune des quatre classifications; huit ont été retenues, du moins pour les aspects proprement statistiques de cette étude[9]. En plus d'être nettement différenciées par le champ qu'elles recouvrent, ces huit disciplines regroupent environ 75% des effectifs en sciences sociales et humaines répartis selon la classification CLARDER[10]. On peut donc considérer

---

6. OCDE, *Évaluation des incidences sociales de la technologie*, Paris, 1983, p. 13. Voir aussi: Conseil de la Science et de la Technologie, *Sciences sociales et transformations technologiques. Les actes d'un colloque*, Québec, juin 1987.

7. Fédération canadienne des sciences sociales, *Le Défi social du développement technologique*. Mémoire présenté au groupe de travail sur les politiques et les programmes fédéraux pour le développement technologique, Ottawa, mars 1984, p. 6.

8. Un tableau, placé en annexe, présente les quatre classifications étudiées.

9. Soit, pour les *sciences sociales*, l'anthropologie, l'économique, la psychologie, les sciences politiques, le service social et la sociologie, et, pour les *sciences humaines*, l'histoire et la géographie. Des critères d'ordre pratique expliquent l'absence, sur le plan strictement statistique, de certaines disciplines. Comme il s'agissait, d'une part, de suivre le cheminement de groupes d'étudiants à partir de la fin du secondaire, le droit, qui ne s'enseigne pas dans les collèges, ne constituait pas une voie d'exploration pertinente; d'autre part, puisqu'on entendait comparer les effectifs des concentrations en sciences pures et en sciences humaines, l'étude devait mettre l'accent sur les cours non communs, c'est-à-dire les cours à options, ce qui éliminait la philosophie (cours obligatoire commun aux deux concentrations). Le cours à option en sciences religieuses, enfin, posait des problèmes d'ordre statistique lorsqu'il s'agissait de comparer les effectifs respectifs du Québec et de l'Ontario, en plus de constituer un secteur d'étude universitaire dans lequel 90% des étudiants poursuivent leurs études à temps partiel.

10. *CLA*ssification et *R*egroupement des *D*omaines d'*E*nseignement et de *R*echerche, classification d'origine américaine utilisée par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

qu'elles sont représentatives de l'ensemble des disciplines appartenant aux sciences sociales et humaines. Mais il arrive que l'étude déborde le cadre de la nomenclature retenue, notamment pour des fins de comparaison avec des disciplines dites connexes, comme l'administration, l'éducation, voire les lettres, la philosophie et les sciences religieuses.

La nécessité d'adopter une nomenclature fermée ne s'est fait sentir, à proprement parler, que sur le plan des relevés statistiques. Mais, malgré cela, les terminologies en usage au collégial et à l'université n'ont pas facilité la tâche. À l'ordre collégial, sous la dénomination « sciences humaines », on regroupe aussi bien les sciences sociales proprement dites que l'ensemble des disciplines traditionnellement classées sous l'appellation de « sciences humaines »; à ces dernières s'ajoute, depuis peu, l'administration. Dans l'enseignement universitaire, les notions de « sciences sociales » et de « sciences humaines » sont mieux distinguées, mais, par ailleurs, elles recouvrent une nomenclature beaucoup plus large que celle retenue dans le présent document. En dehors de la question statistique, il importe peu, néanmoins, que l'on retienne une nomenclature aux contours bien arrêtés, puisque les propos tenus dans le cadre du présent avis dépassent les seules données quantitatives et concernent toutes les disciplines qui, par l'un ou l'autre de leurs aspects, s'intéressent à l'étude de la vie des êtres humains et à leur comportement en société.

Le second problème méthodologique rencontré concerne *la diversité des sources et des types de données*. Dans le cas du secondaire et du collégial, les fichiers du ministère de l'Éducation, du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et du Service régional d'admission du Montréal métropolitain[11], de même que les encadrements réglementaires uniformes, permettent des saisies précises de la réalité. Dans le cas de l'enseignement universitaire, les sources sont moins nettes, en tout cas beaucoup moins équivoques. En plus des données compilées par les universités elles-mêmes et par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, on doit recourir aux données de *Statistique Canada:* celles-ci permettent des comparaisons utiles à l'échelle canadienne, mais cernent de moins près les particularités du système québécois. Dans le cas de la recherche, les données quantitatives proviennent à la fois du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et des grands organismes subventionnés fédéraux et québécois. Les données d'ordre qualitatif, quant à elles, ont surtout été recueillies par la Commission de l'enseignement supérieur du Conseil, lors de rencontres et de discussions dont elle avait pris l'initiative.

Ces deux difficultés méthodologiques ne sont pas sans occasionner certaines lourdeurs dans la démarche proposée au lecteur, mais l'importance des phénomènes dont elles permettent de saisir l'origine et le développement s'est avérée assez déterminante pour l'emporter sur les inconvénients possibles. La diversité des sources traduit même des convergences qui ne font que confirmer les tendances de fond sur lesquelles le Conseil veut précisément attirer l'attention[12].

Le présent document comprend quatre chapitres. Le *premier* est consacré à l'étude de la situation des sciences sociales et humaines dans l'enseignement collégial: exigences d'admission, déroulement des études, programmes de formation, effectif étudiant, résultats scolaires. On essaie d'y expliquer pourquoi, dans un contexte plutôt défavorable aux sciences sociales et humaines, les étudiants continuent de s'y inscrire encore en si grand nombre; c'est à cette fin qu'on y propose une brève incursion du côté de l'enseignement secondaire. On parvient, de cette manière, à dessiner le profil type de l'étudiant en sciences sociales et humaines au collégial et à mettre en évidence les caractéristiques des dispositifs de formation. Le *deuxième* chapitre présente la situation d'ensemble des sciences sociales et humaines dans l'enseignement universitaire. Il cherche à répondre aux mêmes interrogations que celles du chapitre précédent. Toutefois, considérant que les diplômés universitaires se destinent plus directement au marché du travail, on y a ajouté une section portant sur les perspectives d'emploi qui leur sont offertes. Le chapitre *troisième* décrit la situation de la recherche universitaire en sciences sociales et humaines, ainsi

---

11. Ce service regroupe des établissements situés dans un périmètre fort vaste incluant des villes aussi éloignées de Montréal que Trois-Rivières, Shawinigan, Sherbrooke et, depuis peu, Hull. Il ne dessert toutefois pas les collèges francophones privés, ni tous les collèges anglophones, qu'ils soient publics ou privés.

12. L'essentiel des données statistiques utilisées a été consigné dans un document distinct, sous la signature de Gilles Boudreault: *Les Sciences sociales et humaines dans l'enseignement postsecondaire: étude statistique*, Québec, C.S.E., 1987.

que les principaux problèmes auxquels elle est présentement confrontée. Il traite des conditions d'exercice de la recherche et des programmes de financement, ainsi que du nombre et des qualifications des chercheurs. Le *quatrième* chapitre, de nature plus explicitement prospective, identifie des voies d'action susceptibles d'inspirer et de mobiliser les efforts des différents partenaires qui ont des responsabilités dans les domaines de la formation et de la recherche en sciences sociales et humaines. Toutes ne sont pas réalisables à court terme, mais le fait de les définir autour des vrais enjeux est apparu au Conseil plus utile que des solutions à court terme qui ne résoudraient rien.

Par rapport aux travaux menés ailleurs sur la situation des sciences sociales et humaines[13], travaux dont l'ampleur et la complémentarité sont déjà un signe encourageant de l'intérêt suscité par ce dossier, le présent avis entend attirer l'attention sur des éléments qui, dans l'ensemble du système d'enseignement, permettent de comprendre la situation et d'envisager des actions d'ajustement. C'est donc explicitement une approche de système que, conformément à son mandat général, le Conseil veut ici promouvoir. Il espère ainsi contribuer aux irremplaçables efforts sectoriels déployés pour améliorer la situation dans l'enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines. Le fait de situer ces efforts sectoriels dans une perspective globale devrait permettre d'en mieux apprécier l'importance et la portée.

---

13. On pense ici, entre autres, à l'étude sectorielle entreprise par le Conseil des universités. On pense aussi aux travaux du Conseil des collèges (*Les projets d'orientation des concentrations en sciences humaines et en sciences de la nature* , Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1986) et du Conseil de la Science et de la Technologie (*Document de consultation sur les sciences sociales et humaines*, mai 1985; *L'emploi des diplômés en sciences sociales et humaines dans l'entreprise*, avis 86-01, 1986). Voir aussi: Conseil des sciences du Canada, *La recherche en sciences sociales au Canada: stagnation ou regénération?*, Ottawa, 1984.

Chapitre 1
La formation en sciences sociales et humaines dans l'enseignement collégial

Les sciences sociales et humaines ont connu, depuis une vingtaine d'années, un essor prodigieux dans l'enseignement collégial préuniversitaire. Elles regroupent maintenant environ 27% des étudiants réguliers de l'ensemble des collèges, publics et privés, et la concentration de « sciences humaines » est celle qui connaît le plus haut taux de croissance.

Pourtant, l'enseignement des sciences sociales et humaines dans les collèges semble rencontrer de sérieuses difficultés. Le bilan qu'en font différents groupes est plutôt pessimiste, rejoignant en cela les conclusions d'un certain nombre de rapports d'étude. De même, une opinion publique assez répandue considère que l'enseignement des sciences sociales et humaines au collégial constitue une voie de formation beaucoup trop facile pour une forte majorité des étudiants qui s'y inscrivent.

Qu'en est-il au juste de tout cela? Comment expliquer ce qui traduit à la fois les grandeurs et les misères de ce secteur d'enseignement et de formation? On ne peut répondre valablement à ces questions que si l'on dépasse les seules données quantitatives pour saisir les mécanismes qui, à la manière de déterminants internes du système, induisent les faits et les tendances que chacun peut observer. C'est que les règles du jeu du système favorisent des taux élevés d'inscription en sciences sociales et humaines au collège, en même temps qu'elles jettent les bases des problèmes que les observateurs s'entendent à y relever.

1.1 Le jeu des options au secondaire

Pour qui veut comprendre la dynamique de la situation des sciences sociales et humaines dans l'enseignement collégial et dans l'ensemble de l'enseignement supérieur, il est essentiel de prendre en compte ce qui se passe au cours des dernières années de l'enseignement secondaire. En effet, on peut soutenir sans grand risque d'erreur que les dés y sont pratiquement déjà jetés.

Notre curriculum de base du secondaire, le Conseil l'a déjà fait remarquer[1], révèle une remarquable homogénéité. Au cours des trois premières années, c'est-à-dire jusqu'à la première année du deuxième cycle inclusivement et à l'exception de seulement six crédits, le régime pédagogique de 1981 impose des cours communs obligatoires. A l'intérieur de cet ensemble commun, les sciences humaines occupent une place que d'aucuns qualifieraient de normale: géographie générale, histoire générale, géographie du Québec et du Canada sont présentes à raison de quatre crédits par année, et cela se poursuit en 4e et 5e années, avec l'histoire du Québec et du Canada et l'éducation économique. Cela est avantageusement comparable à ce qui est prévu pour les sciences de la nature, puisque, jusqu'à l'amendement récemment apporté, la grille-matières de 2e année n'en comportait pas et celle de 5e année n'en comporte toujours pas. Si l'on accepte d'associer aux sciences sociales et humaines les matières qui, plus directement que les sciences, concernent la formation personnelle et la réflexion sur l'expérience humaine (par exemple, l'enseignement moral et religieux), on doit conclure à une position avantageuse de ce bloc de disciplines dans les cours communs et obligatoires du secondaire. Quant aux 40 crédits dont la réussite est exigée pour l'attribution du diplôme d'études secondaires[2], huit appartiennent spécifiquement aux sciences humaines, alors que quatre vont aux sciences de la nature; et l'on ne compte pas ici les quatre crédits d'enseignement moral et religieux ou d'enseignements liés à la formation personnelle.

C'est dire que l'enseignement de base commun et obligatoire accorde une place importante au champ des sciences sociales et humaines. A telle enseigne que plusieurs intervenants et observateurs s'inquiètent de la place faite à l'enseignement des sciences et de la technologie, quand ce n'est pas de la qualité de cet enseignement[3]. En ajoutant récemment quatre crédits obligatoires de sciences physiques en deuxième

---

1. Voir: C.S.E., *Le deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration*, Québec, juin 1986, pp. 4-9.
2. Règlement sur le régime pédagogique du secondaire, article 43.
3. Le Conseil fait état de ces observations dans *Projets d'amendements au régime pédagogique du secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, octobre 1986, pp. 6-9.

année du secondaire[4], le ministre de l'Education a lui-même reconnu la nécessité d'un redressement, que certains voudraient bien voir appliquer aussi en cinquième année.

Il est pourtant impossible de conclure de cet état de fait que tout va pour le mieux pour les sciences sociales et humaines au secondaire. C'est que, avec l'élargissement de la plage des cours à option en 4e et 5e années du secondaire — respectivement 8 et 12 crédits —, commencent aussi à jouer des mécanismes qui, aussi étonnant que cela puisse paraître, réussissent à opérer un véritable renversement de situation. En effet, les profils de formation scientifique du collégial imposent des préalables aux candidats désireux de s'y inscrire. Comme ils sont pratiquement les seuls à exiger qu'aient été réussis certains cours à option du secondaire, ils créent une pression — en fait, ils répercutent vers le secondaire une pression qu'ils subissent eux-mêmes de la part des programmes universitaires —, à laquelle cèdent les élèves du secondaire soucieux de « se garder toutes les portes ouvertes ». Généralement de qualité au demeurant, les « options de sciences » du secondaire apparaissent ainsi aisément comme les « options gagnantes », pratiquement les seules aptes à donner quelque « qualification » et quelque poids spécifiques au diplôme commun d'études secondaires.

L'incitation ainsi créée en faveur de l'inscription aux cours à option en sciences a de multiples conséquences, autant pour les individus que pour le développement du système, surtout que, l'ayant bien comprise et voulant rendre service aux élèves, les intervenants en orientation et en information scolaires et professionnelles en accréditent souvent le bien-fondé. Pour les élèves, c'est une contrainte qui encourage des choix plus hâtifs, parfois trop hâtifs. En effet, puisqu'un choix plus ou moins judicieux des cours à option de quatrième année maintient ou rétrécit les voies de l'avenir, les décisions prises au cours de la troisième année revêtent une importance d'autant plus grande qu'il est très difficile de revenir plus tard aux profils de formation scientifique: or, en troisième année du secondaire, les élèves ont généralement 14 ou 15 ans.

Les élèves dont les goûts et les choix vont dans le sens de l'incitation pourront tirer profit de la situation. Pour les autres, les choses peuvent être bien différentes. Il y ceux qui préféreraient d'autres champs de formation, mais qui, craignant de réduire leurs chances d'avenir, vont quand même vers les sciences; s'ils y réussissent, c'est un moindre mal, sinon ce peut être catastrophique. Il y a aussi ceux qui, même sans y être adéquatement intéressés et préparés, répondent à l'incitation: ils connaissent alors souvent l'échec. Et l'on ne parle pas du « manque à apprendre » de tous ces élèves qui n'ont pas la possibilité de progresser et de se mesurer dans les champs de formation qui leur conviendraient mieux.

Pour le développement harmonieux du système, les effets de ces dispositifs ne sont pas plus intéressants. Les élèves « forts » vont massivement vers les cours à option en sciences, comme aussi, pour y échouer, des élèves pour lesquels ce choix ne serait pas indiqué. Les autres options rallient des effectifs qu'on qualifie de « moyens » ou de « faibles », parmi lesquels ne sont pas davantage à l'aise les élèves qui s'y inscriraient par goût et par intérêt. Le système d'éducation soutient ainsi lui-même les tendances qui attribuent qualité et estime plus élevées aux profils de type scientifique; il invite lui-même à associer les sciences sociales et humaines au bagage commun n'exigeant pas de hautes performances et où se retrouvent les élèves qui doivent se contenter du « bas de gamme ».

Cette prépondérance des cours à option en sciences par rapport aux cours en sciences humaines se manifeste autant sur le plan de la diversité des cours offerts que sur celui de la proportion des effectifs inscrits. L'élève qui, pour une raison ou une autre, choisit un cours à option en sciences humaines ne peut pratiquement s'y inscrire qu'en 5e année. Il lui est offert, alors, selon l'ancien régime pédagogique encore en vigueur[5], une possibilité de quatre choix: deux en géographie et deux en histoire, la différence entre les deux cours offerts dans chacune des disciplines se situant plutôt sur le plan des sujets traités que

---

4. Le Conseil a appuyé cette initiative du ministre: *ibid.*, p. 9.

5. Les données disponibles doivent être mises en rapport avec le régime en vigueur. Ce n'est qu'en 1985-1986 que les modifications adoptées en 1981 ont pu commencer d'atteindre la 5e année du secondaire général. Les analyses obligent donc à tenir compte de l'ancien régime, du nouveau régime et du régime dit « de transition »: les tendances n'en sont pas moins nettes pour autant, mais leur repérage est forcément quelque peu fastidieux.

sur celui des exigences et des niveaux de difficulté des programmes. La gamme des cours offerts est donc passablement réduite. En revanche, en 1986, le total des cours à option offerts en sciences (physique et chimie) était de dix, en 4e et 5e années du secondaire[6]. En plus d'être important, un tel choix permet à l'élève de s'inscrire à des programmes offrant différents niveaux de difficulté. Selon le nombre et le niveau de difficulté des programmes de sciences qu'ils ont suivis — les élèves du deuxième cycle ont suivi, en moyenne, un cours de chimie et un cours de physique —, les élèves terminant leur 5e secondaire peuvent être classés suivant un profil qu'on peut qualifier de moyen ou de fort. Le profil « fort » comporte normalement deux cours de physique et deux de chimie, le dernier étant particulièrement exigeant. Les élèves qui optent pour les sciences ont donc, par rapport à ceux qui choisissent les sciences humaines, trois avantages supplémentaires: il leur est permis de choisir le niveau de difficulté qui leur convient; les options sont étalées sur deux années au lieu d'une seule; le nombre de cours offerts est supérieur[7].

L'évolution des effectifs dans les cours à option en histoire et en géographie, entre 1980 et 1985, témoigne d'une nette désaffection pour ces disciplines. En effet, les inscriptions y sont passées de 9 838 à 5 085 pour histoire 512 et de 1 232 à 257 pour histoire 522. En géographie, les effectifs étaient de 9 219 (géographie 512) et de 4 692 (géographie 522) en 1980; ils ont diminué respectivement à 4 270 et à 2 108 en 1985, ce qui représente, pour l'ensemble des quatre cours, une diminution de plus de la moitié. Le nombre d'inscriptions en sciences, durant la même période, n'a pas diminué, en dépit de la décroissance générale des effectifs du secondaire; il a même progressé dans certains de ces cours. On ne peut déterminer à coup sûr les raisons qui ont motivé les élèves à continuer de s'inscrire aux options de sciences et à s'inscrire moins souvent à des cours de sciences humaines, d'autant plus qu'on ne peut pas exclure qu'il y ait eu des abandons. Mais, sans grand risque d'erreur, on peut penser que plusieurs ont fait ce choix, parce que celui-ci garantit le plus large éventail de possibilités à l'entrée au collégial.

Il est difficile d'établir une comparaison des effectifs dans les cours à option en sciences et en sciences humaines puisqu'on ne peut les départager nettement, les mêmes élèves pouvant être inscrits en même temps dans l'un et l'autre groupe. Les chiffres cités sont néanmoins éloquents et témoignent de l'attraction qu'exercent les cours à option en sciences. Une majorité d'élèves s'inscrit dans ces options. Mais le taux d'échec y est important et un grand nombre de ces élèves qui ont échoué en sciences s'inscrivent ensuite, au collège, à la concentration en sciences humaines. Cette situation entraîne une dégradation des perceptions vis-à-vis des sciences humaines au secondaire et met en évidence l'un des éléments importants du processus de sélection et d'orientation des diplômés du secondaire.

En fait, les choix effectués et les résultats obtenus au deuxième cycle du secondaire constituent de bons prédicteurs de l'orientation qui sera prise au collégial. Les données du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (S.R.A.M.) permettent de tracer le profil des études secondaires des collégiens inscrits en 1982, en 1983 et à l'automne 1984; elles révèlent que 88% des étudiants admis en sciences au collégial avaient réussi auparavant au moins deux cours de sciences en 5e année du secondaire. Du côté des étudiants admis en sciences humaines, ce pourcentage tombe à 25%.

En ce qui concerne les résultats obtenus à la fin du secondaire, non plus en sciences mais en français, par les étudiants inscrits au collégial en sciences et en sciences humaines, l'écart entre les deux groupes a

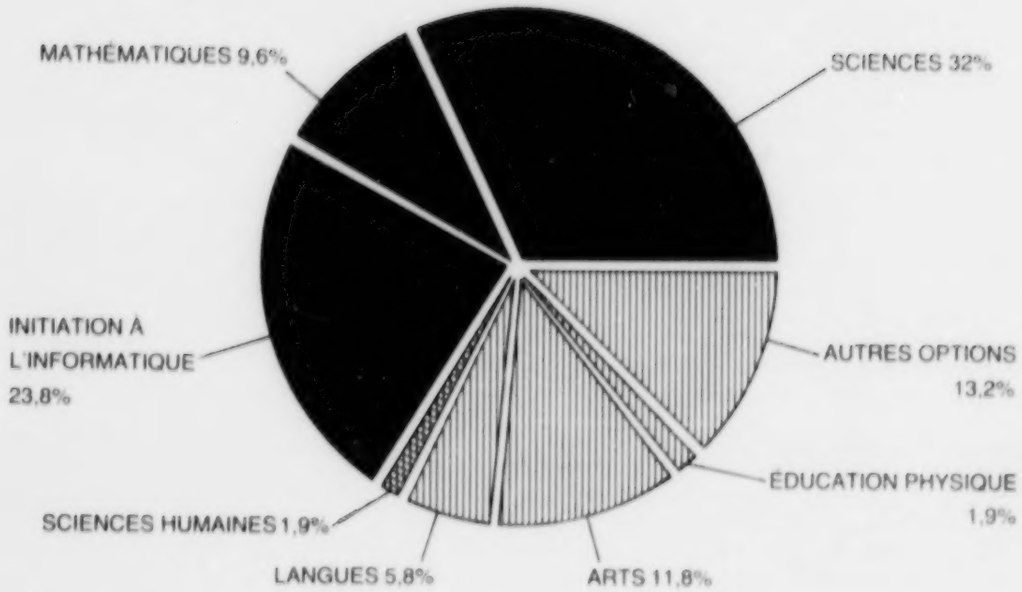
---

6. Les deux graphiques qui suivent illustrent la répartition des choix d'options en 4e (8 crédits) et en 5e (12 crédits) du secondaire.

7. Dans le nouveau régime en cours d'implantation, la numérotation des cours subit quelques modifications. Par exemple, sans changement substantiel de contenu, un cours de 442 deviendra un cours de 444; ce qui signifie que, dans l'ancien régime, on accordait à ce cours deux unités, soit deux fois 75 heures d'apprentissage, tandis que, dans le nouveau régime, on lui reconnaît quatre crédits, soit quatre fois 25 heures d'apprentissage. En général, un cours codé 442 se donnait en 150 heures, tandis qu'un cours codé 444 est réparti sur 100 heures. Dans l'enseignement des sciences, il faut aussi prendre en note que tous les cours de chimie et de physique de quatrième secondaire, y compris les cours actuellement en expérimentation comme physique BLOC I, seront périmés lorsque les nouveaux programmes de sciences entreront en vigueur, vers 1989-1990. Le cours de sciences physiques 414, intégrant certains éléments de chimie, deviendra le cours obligatoire en sciences, tandis que le cours de sciences physiques 434 sera disponible en option et en préalable au cours de chimie 534 ou de physique 534 de cinquième secondaire.

LES OPTIONS EN 4e SECONDAIRE AUX EXAMENS DE JUIN 1986

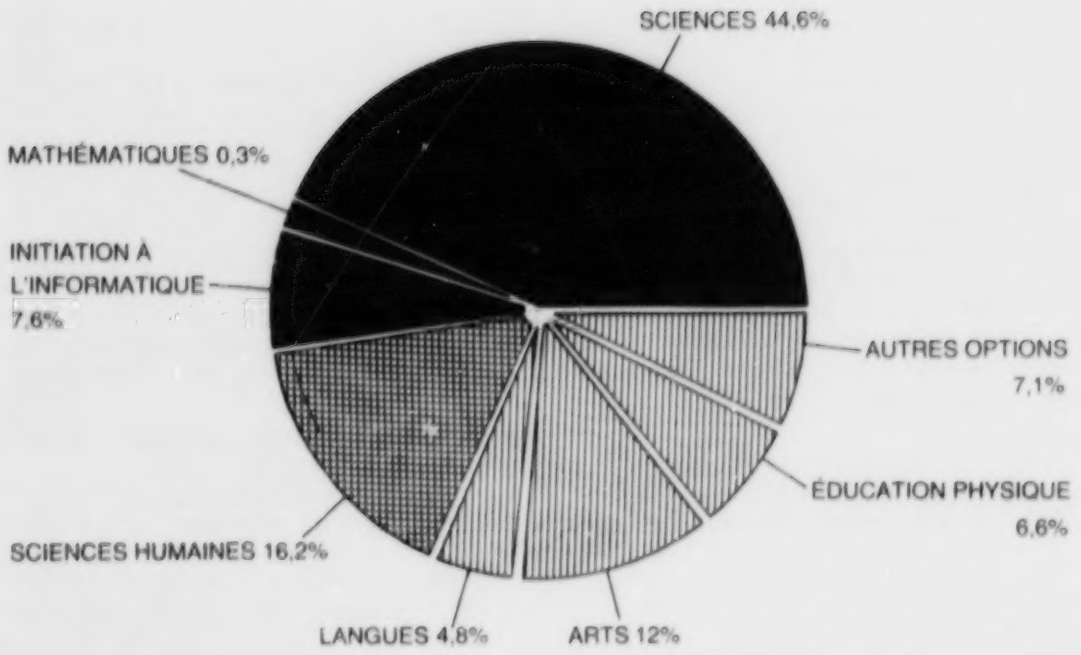
(ensemble du Québec)



Sources: M.E.Q., D.G.E.R., les résultats aux épreuves uniques et aux épreuves locales, 1987.
Graphique: Gilles Boudreault

LES OPTIONS EN 5e SECONDAIRE AUX EXAMENS DE JUIN 1986

(ensemble du Québec)



Sources: *Ibid.*
Graphique: Gilles Boudreault

considérablement augmenté depuis 1978[8]. En 1978, le rang centile en français enrichi voisinait 56 alors que, pour le groupe des élèves inscrits en sciences humaines, il n'était plus que de 38. En six ans, l'écart entre les deux groupes est passé de 7 à 18. Ce sont donc les élèves du secondaire réussissant le moins bien, non seulement en sciences, mais aussi en français, qui se dirigeraient de plus en plus vers les sciences humaines au collégial. On note également, entre 1978 et 1984, une baisse importante du pourcentage d'étudiants en sciences humaines qui ont suivi un cours de français enrichi en 5e année du secondaire; ce pourcentage est passé de 35% à 29%. Au cours de la même période, il augmentait considérablement chez les étudiants admis en sciences, passant de 53% à 67%. Estimerait-on que les étudiants qui se destinent aux sciences humaines n'ont pas besoin d'une bonne maîtrise de leur langue maternelle pour la poursuite de leurs études?

Ces faits concernant les sciences sociales et humaines au secondaire appellent des actions spécifiques dont il sera question plus loin. Mais il importait d'en faire état d'entrée de jeu, en raison de leurs effets déterminants sur la situation qui prévaut au collégial. A vrai dire, celle-ci ne se comprend bien qu'en liaison avec ce qui se passe au secondaire.

1.2 Les règles d'admission au collège

Les incitations qui s'exercent à la faveur du jeu des options offertes en 4e et 5e années du secondaire sont renforcées par les règles qui président à l'admission au collège. En effet, pour les étudiants qui ont franchi sans interruption le passage du secondaire au collégial, il n'existe officiellement aucune condition particulière à l'admission en sciences humaines pour l'ensemble des collèges, à part celle d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires[9]. Toutefois, si l'on veut avoir un aperçu plus exact des conditions d'admission dans les divers programmes, il faut consulter les cotes de classement utilisées par les services d'admission. Par exemple, les cotes de classement du Service régional d'admission du Montréal métropolitain sont établies à partir de critères semblables pour tous les collèges. Elles prennent en considération trois facteurs de pondération: la voie (allégée, régulière ou enrichie), les notes du Ministère et de l'école secondaire et, finalement, le rang centile de l'élève. Ces données fournissent des indications susceptibles d'être représentatives de l'ensemble de la situation au collégial.

Comme en témoigne le tableau reproduit ci-dessous, le niveau de la cote du classement diminue en sciences humaines, alors qu'il augmente en sciences. La différence entre les deux secteurs, déjà grande en 1978, l'était encore davantage en 1985.

MOYENNE DES COTES DE CLASSEMENT DES ÉTUDIANTS ADMIS DANS LES DIFFÉRENTS PROGRAMMES DU SECTEUR GÉNÉRAL POUR L'ENSEMBLE DES CÉGEPS MEMBRES DU SRAM EN 1978 ET EN 1985

SECTEUR GÉNÉRAL	ÉTUDIANTS ADMIS EN 1978	ÉTUDIANTS ADMIS EN 1985
En Sciences (santé, pures, appliquées)	77,7	80,5
En sciences humaines (profils avec maths)	65,5	64,7
En sciences humaines (profils sans maths)	63,0	61,0
En sciences humaines (profil administration)	69,4	70,7

8. Données extraites de la production du SRAM, SE-06. Échantillon: étudiants admis à l'automne 1978 et à l'automne 1984 dans un cégep non identifié de la région montréalaise. Objet: comparaison des rangs centiles moyens obtenus dans les cours de français en 4e et 5e années du secondaire. Le collège choisi est représentatif de l'ensemble des collèges de la région de Montréal.
9. Exception faite de certaines disciplines (psychologie et sciences administratives, par exemple), qui exigent d'avoir réussi un cours de mathématiques.

Selon les données fournies par le S.R.A.M., il existe trois domaines où le nombre total d'admissions est très significativement inférieur au nombre de demandes enregistrées au premier tour: il s'agit des sciences de la santé, des sciences pures et appliquées et des sciences administratives. Ainsi, pour les sciences de la santé, par exemple, après quatre tours, on a finalement accepté un nombre d'étudiants de 7% inférieur au nombre de demandes enregistrées au premier tour. Dans les autres domaines, sauf en histoire, en psychologie et en arts[10], le nombre d'admissions excède le nombre des demandes de premier choix, ce qui signifie qu'on retrouve, dans bon nombre des disciplines de la famille des sciences humaines, des étudiants qui s'y sont inscrits après avoir été refusés ailleurs. Alors que, en sciences pures et appliquées, 90% des étudiants ont été admis dès le premier tour, il se trouve, dans la plupart des disciplines des sciences humaines, au moins 30% des étudiants pour lesquels il ne s'agit pas d'un premier choix. En philosophie et en sciences religieuses, les taux grimpent à 70% et 75%.

De plus, malgré la sélection sévère qui s'opère lors de l'inscription dans les programmes de sciences, seulement 58% des étudiants inscrits en sciences lors de la première session seront encore inscrits dans le même programme lors de la quatrième session. Ayant connu un échec en cours de route, bon nombre de ces étudiants se seront inscrits, entre-temps, à un programme de sciences sociales et humaines. Par contre, très peu d'étudiants obtiennent un diplôme en sciences après s'être initialement inscrits dans un autre programme. Cette réalité démontre une certaine irréversibilité des choix effectués au secondaire, tout au moins en ce qui concerne la possibilité d'accès aux programmes de sciences. Pour un grand nombre d'étudiants, le véritable processus d'orientation vers les études postsecondaires s'enclenche donc dès la 4e année du secondaire, au moment où ils doivent opter pour un plus ou moins grand nombre de cours à option en sciences et en mathématiques, de même que pour des cours de français réguliers ou enrichis. Ces choix risquent d'avoir des effets d'entraînement pratiquement irréversibles. Selon que les étudiants réussissent en 5e secondaire, dans plus ou moins deux cours de sciences et en français enrichi, ils voient leurs chances de réussite au collégial augmenter ou diminuer. En outre, ceux qui ont réussi les sciences et le français enrichi devront, par la suite, satisfaire aux exigences d'une grille d'admission fondée, en grande partie, sur le succès en mathématiques. Et, à l'encontre de leur premier choix, plusieurs sont alors refoulés en sciences sociales et humaines. Ces faits doivent être pris en compte lorsqu'on veut interpréter correctement les données relatives aux effectifs inscrits en sciences sociales et humaines dans les collèges.

1.3 Des effectifs nombreux et aux besoins variés

Le paradoxe déjà souligné dans le cas du secondaire se retrouve également au collégial: quoi qu'on puisse dire sur le triste état des sciences sociales et humaines, il faut bien reconnaître que ce secteur jouit d'une fréquentation massive. Fait rarement noté quand il est question de ce dossier, il faut d'abord rappeler que le règlement des études collégiales accorde aux sciences humaines entendues au sens large un statut nettement privilégié. En effet, tous les programmes d'études collégiales comportent un important bloc de cours obligatoires en philosophie ou « Humanities »: huit unités dans chacun des programmes conduisant à un diplôme d'études collégiales. A quoi il faut ajouter huit unités en langue et littérature, des domaines généralement perçus comme plus proches des sciences humaines que des sciences pures ou appliquées. En soi, c'est énorme et sans parallèle comparable dans les curricula d'enseignement supérieur. C'est dire que tous les étudiants inscrits dans les collèges suivent chaque année plusieurs cours dans le vaste domaine des sciences humaines[11].

---

10. Seules les données relatives aux collèges participant au S.R.A.M. permettent une analyse des admissions selon la discipline d'études, puisque, depuis 1982, la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science ne tient compte que de quatre catégories d'admission au secteur général: sciences, sciences humaines, lettres et arts. Le S.R.A.M. a tout de même continué à tenir des données plus détaillées.

11. Règlement sur le régime pédagogique du collégial, 1984, article 11. Il résulte de cette structure générale des programmes que, en fin de compte, ce sont les étudiants inscrits en sciences qui poursuivent l'ensemble de cours le moins « concentré » et le plus équilibré. Voir, en annexe II, les tableaux de la répartition des disciplines étudiées selon les programmes d'études, telle qu'on pouvait l'observer en 1986.

Dans le secteur plus spécifiquement défini des sciences humaines, les effectifs sont également très importants. Le pourcentage des étudiants réguliers[12] du secteur général inscrits dans la famille des sciences humaines et de l'administration[13] a légèrement augmenté entre 1976-1977 et 1985-1986, passant, pour l'ensemble du Québec, de 51% à 54%. L'effectif en sciences sociales et humaines représente donc, encore aujourd'hui, plus de la moitié des étudiants du secteur général, soit plus de 36 000 étudiants, ce qui représente 27% de l'effectif total des collèges. Si on ajoute l'effectif inscrit en « Techniques humaines », qui représente 11% de l'effectif du secteur professionnel et 5% de l'effectif total, on atteint 32% de l'effectif total des collèges.

Selon les statistiques fournies par le S.R.A.M., la répartition des inscriptions entre le secteur professionnel et le secteur général, dans la région du Montréal métropolitain, a très peu évolué entre 1978 et 1984, la variation y étant de l'ordre de 1% seulement. On observe, par ailleurs, que les filles qui, en 1978, étaient légèrement majoritaires dans le secteur professionnel, le sont maintenant dans le secteur général. A l'intérieur même du secteur général, les proportions ont subi, entre 1978 et 1984, une légère variation; l'effectif a augmenté de 2% en sciences et de 2% en sciences administratives, alors qu'il a diminué de 2% en sciences humaines (excluant les sciences de l'administration). On constate, encore une fois, une variation plus importante chez les filles que chez les garçons; le pourcentage de celles qui ont délaissé les sciences humaines au profit des autres secteurs a été de 3%.

La population étudiante dont il est généralement question est constituée des étudiants inscrits dans un programme de formation générale qui, après quatre sessions (normalement deux ans), obtiennent un diplôme d'études collégiales (DEC) leur donnant accès à l'université. Cependant, vu l'absence d'un programme unique, les profils de formation et les combinaisons de disciplines dans un programme de sciences humaines peuvent être extrêmement nombreuses[14]. Dans certains collèges, les étudiants construisent leurs programmes de façon assez libre, selon leurs goûts, leurs besoins et les préalables nécessaires ou utiles aux études universitaires choisies. D'autres collèges répartissent leurs effectifs de sciences humaines en fonction des orientations universitaires choisies et, s'il y a lieu, des préalables qui leur sont rattachés; on retrouve alors des profils de sciences humaines avec ou sans mathématiques, avec ou sans psychologie ou, encore, avec ou sans économie. Enfin, des collèges imposent des cours en première année et laissent aux étudiants le libre choix en deuxième année.

Ces données d'ordre quantitatif ne doivent cependant pas donner le change. Tout comme, dans le cas du secondaire, on constate comment le jeu des options favorise finalement les secteurs scientifiques, de la même manière, au collégial, il faut y regarder de plus près pour se faire une idée exacte de la véritable situation des sciences sociales et humaines. Stimulée par les dispositifs du secondaire et par les mécanismes d'admission au collège, la fréquentation des concentrations collégiales de sciences sociales et humaines doit être analysée plus finement. En fait, les effectifs inscrits en sciences humaines au collégial constituent un rassemblement composite de groupes aux intérêts et aux cheminements très diversifiés. On pourrait dire, en acceptant de simplifier quelque peu, que les filières collégiales de

---

12. Selon la définition adoptée dans le *Bulletin statistique* de la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.), « on considère comme faisant partie de l'enseignement régulier l'élève dont l'occupation principale est de recevoir en personne l'enseignement général ou professionnel au collégial. Cet élève s'inscrit en vue de l'obtention d'un DEC ou en vue de l'obtention de crédits ».

13. Selon la terminologie en usage au collégial, la famille des sciences humaines et de l'administration inclut plusieurs disciplines, dont les sciences sociales. Dans l'enseignement collégial, les sciences humaines (au sens large) et les sciences de l'administration sont, depuis 1982-1983, regroupées dans une même famille. Les deux pourcentages, distincts pour 1976-1977 (39% et 12%), ont donc été ramenés à un pourcentage global (51%) pour fins de comparaison avec l'année 1985-1986 où le pourcentage (54%) ne tenait plus compte de la distinction entre les deux domaines.

14. « Un relevé des dossiers scolaires de 1 068 finissants en sciences humaines de sept cégeps a découvert 439 cours différents crédités en concentration et un total de 434 combinaisons de disciplines. On ne retrouve même pas de combinaisons importantes qui regrouperaient une majorité des étudiants; si on considère seulement les disciplines et pas les cours, la combinaison la plus fréquente ne fut suivie que par 82 étudiants sur 1 068 (8%). » Louise Lacour-Brossard, « Les étudiants en sciences humaines », dans *Recherches sociographiques*, volume XXVII, numéro 3, Université Laval, 1986, p. 451. Les données utilisées par l'auteure proviennent du *Rapport d'étape sur le projet de réforme du programme au collégial*, rapport préparé par les coordonnateurs des sciences humaines (s.l.n.é.), février 1985, pp. 32-41.

sciences humaines accueillent quatre catégories d'étudiants. D'abord, il y a les étudiants qui sont vraiment intéressés à ce secteur du savoir et qui s'y orientent par choix et par goût. Le deuxième groupe comprend les étudiants qui ont été refusés dans les autres secteurs et qui se retrouvent en sciences humaines parce que leur dossier donne accès à ce seul secteur. Troisièmement, il y a ceux qui, tout en ayant la possibilité de s'inscrire ailleurs, choisissent sciemment une voie qu'ils estiment plus facile et permettant un mode de vie moins fatigant et plus détendu, en tout cas mieux désigné quand on n'est pas encore très bien fixé sur ses choix d'orientation. Enfin, en quatrième lieu, il y a ceux qui, pour des motifs qui ne sont pas toujours clairement fondés, se croient inaptes à entreprendre des études plus « scientifiques » et, au dire unanime de l'entourage, plus exigeantes.

Ce genre de typologie est couramment véhiculé dans les conversations des milieux collégiaux. On en sourit souvent avec impuissance ou avec dépit. Mais les réalités auxquelles il renvoie exigeraient de minutieuses analyses. Elles obligent à tout le moins à prendre acte de certains constats dont des entrevues systématiques menées par le Conseil ont récemment confirmé[15] le bien-fondé. Pour un très grand nombre d'étudiants, les concentrations de sciences humaines constituent un pis-aller, voire la seule possibilité concrète de poursuivre des études. Il se pourrait bien que ces concentrations ne conviennent finalement qu'à un nombre relativement restreint d'étudiants. Ceux qui s'y inscrivent par goût et par aptitude se heurtent souvent à un environnement marqué par ceux qui s'y retrouvent par défaut. D'autres auraient avantageusement pu poursuivre d'autres études, plus conformes à leurs capacités et à leurs intérêts. D'autres, enfin, notamment les indécis, profiteraient davantage d'un cycle d'exploration, voire de « mise à niveau », que d'une concentration qui n'en sera jamais vraiment une pour eux.

Il faut dire que les modes de financement de l'enseignement collégial constituent un encouragement à recourir à l'inscription en sciences humaines comme à une solution commode et rentable. Subventionnés au prorata des étudiants inscrits, quel que soit le secteur d'inscription, les collèges ont plus de marge de manoeuvre financière à dégager des inscriptions en sciences humaines — un secteur « sec » où les coûts se rapprochent du minimum — que des inscriptions dans les secteurs coûteux des sciences et des techniques. Sans qu'il soit question d'instituer ici quelque odieux procès d'intention ou même d'entreprendre d'impossibles vérifications, il n'y a pas grand risque à affirmer que, toutes choses étant égales par ailleurs, l'inscription en sciences humaines peut être objectivement intéressante pour les collèges, surtout quand le doute et l'imprécision font d'un dossier un risque décidément trop coûteux, voire un mauvais risque. Non pas, il faut le préciser, que les collèges décident de l'inscription des étudiants: ceux-ci demeurent maîtres et responsables de leur choix. Cependant, ne serait-ce qu'en déterminant le nombre de places offertes, les collèges peuvent exercer une forme indirecte d'incitation.

Cette situation est bien connue des étudiants eux-mêmes et beaucoup en parlent ouvertement et fort lucidement. Il faudra bien que les instances responsables se penchent explicitement là-dessus, car on peut penser que cet état de fait traduit un aspect majeur de la logique de notre système d'enseignement et illustre une fonction de système qui dépasse largement le dossier monographique des sciences sociales et humaines. Pour l'évoquer en peu de mots, on pourrait dire que la concentration collégiale de sciences humaines joue *un rôle de « soupape » dans le système préuniversitaire*. Soupape par rapport à des règles du jeu qui privilégient l'accès aux études scientifiques; soupape, aussi, par rapport à des mécanismes qui contraignent à des choix relativement hâtifs. Les sciences humaines au collégial représentent pratiquement la seule solution pour des étudiants qui, ou bien n'ayant pas en poche les réussites préalables du secondaire, ou bien n'étant pas encore prêts à choisir un champ spécifique de formation, ou bien n'étant pas disposés à s'engager dans les voies jugées préférables par les incitations du système et des orienteurs, veulent quand même poursuivre leurs études au-delà du secondaire, comme les y encouragent des pressions familiales et sociales croissantes.

Tout se passe comme si, pour plusieurs étudiants, la concentration de sciences humaines jouait le rôle que, en d'autres systèmes, assument les filières de transition vers l'université. On peut penser ici au « 6th Form » britannique, cette préparation à l'université qui se fait après la 11e année. On peut penser aussi à

---

15. Voir: C.S.E., *Apprendre pour de vrai. Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité. Rapport 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1986, pp. 49 ss.

certains types « avancés » de 12e année nord-américaine, voire à l'ancien « Grade 13 » ontarien. On peut même évoquer les premières années, largement communes et générales, des premiers cycles universitaires américains, qu'on s'applique justement à libérer davantage des effets des spécialisations prématurées.

Le Conseil a déjà eu l'occasion de souligner le caractère original des choix structurels québécois[16]. Ceux-ci sont aussi viables que d'autres, mais, pour en assumer toute la logique et tous les effets, il faut bien reconnaître que notre enseignement collégial général ou préuniversitaire remplit des fonctions qui tiennent à la fois du complément au secondaire, de la préparation à l'université et de l'amorce du premier cycle universitaire. Ce qui se passe dans la concentration collégiale de sciences humaines confirme cela à l'évidence. Il y a des étudiants qui, après neuf années d'école de base, ne sont pas prêts à faire des choix pratiquement irréversibles et qui, après onze années d'école de base, ne sont pas davantage prêts à s'engager dans ce qui ressemble concrètement à un premier cycle supérieur de cinq ans, surtout si celui-ci comporte deux étapes distinctes entre elles et marquées par des niveaux gradués de spécialisation. Il se pourrait donc bien que, derrière le nombre et le caractère composite des effectifs étudiants inscrits en sciences humaines au collégial, se profile ainsi un autre effet de système, structurel celui-là, qui conjugue son action avec les effets provenant du jeu des options au secondaire et des règles d'admission au collège. Tout ne s'arrête d'ailleurs pas là, car — convergence de plus ou conséquence des faits et règles déjà mentionnés —, les programmes collégiaux de sciences humaines soulèvent aussi des difficultés, dont on traitera ici brièvement.

1.4 Des programmes en quête de cohérence

Encore aujourd'hui, à partir d'un schéma général comportant quelques exigences minimales[17], chaque collège compose le contenu des programmes qu'il offre en sciences humaines. Dans un certain nombre de collèges, comme on l'a rappelé, l'étudiant peut même bâtir son propre programme selon ses goûts ou selon les exigences universitaires du secteur vers lequel il s'oriente. Le profil de cours des étudiants en sciences humaines est donc extrêmement diversifié. Il en résulte que la préparation des étudiants qui se présentent à l'université l'est également.

C'est en vue de favoriser une plus grande cohérence que, au terme d'une large consultation et à la lumière des orientations suggérées en 1978 dans le Livre blanc sur les collèges[18], la Direction générale de l'enseignement collégial soumettait à la consultation, en novembre 1985, un projet de réforme du programme de la concentration en sciences humaines au collégial. On y proposait que la formation en sciences humaines comporte obligatoirement « l'exploration des trois dimensions qui structurent le champ des sciences humaines à savoir: l'individu, la société, le monde[19] ». Conformément à l'article 14 du nouveau régime d'études collégiales adopté en 1984, il serait désormais exigé de tout étudiant qu'il suive et réussisse un bloc de cours déterminés par le ministre et un autre bloc de cours choisis par le collège; parmi les cours déterminés par le ministre, au moins un cours porterait sur chacune des trois dimensions mentionnées. La formation de l'étudiant devrait également comprendre « l'étude et l'expérimentation d'au moins une des méthodes propres aux sciences humaines », ce qui exigerait que chaque étudiant suive et réussisse au moins un cours de méthodologie. Le bloc de cours de la concentration serait

---

16. C.S.E., *Le deuxième cycle du secondaire; L'Avenir de la formation professionnelle au secondaire*, septembre 1986; *L'Éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1987, pp. 18 ss, 25 ss. A la faveur de l'élaboration d'autres dossiers, dont l'un porte sur la transition entre le collège et l'université et un autre sur les cheminements particuliers au secondaire, le Conseil approfondit actuellement ces pistes d'analyse.

17. Le régime pédagogique « provisoire » de 1967 stipulait que l'élève choisit 12 cours dans trois ou quatre disciplines d'un groupe de disciplines composant une concentration. En sciences humaines, un ensemble d'une quinzaine de disciplines permettent un choix considérable.

18. Voir: *Les Collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps*, Québec, 1978, pp. 51 ss.

19. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, Direction générale de l'enseignement collégial, *Document d'orientation de la concentration en sciences humaines au collégial*, Québec, novembre 1985, pp. 15-16.

donc conçu comme un ensemble mieux articulé, plus cohérent et moins éparpillé. Il viserait, en outre, à « éviter les spécialisations prématurées[20] ».

Dans son avis sur ce projet ministériel[21], le Conseil des collèges fait aussi état des lacunes les plus importantes observées dans la formation des diplômés du secteur général. Les commentaires formulés émanent des consultations du Conseil, de diverses enquêtes menées auprès des collégiens et des constatations des professeurs d'université qui reçoivent les diplômés des collèges. Le diagnostic varie selon les profils de formation des étudiants, mais le jugement est particulièrement sévère à l'endroit des diplômés en sciences humaines. Pour l'essentiel, ceux-ci manqueraient gravement de capacité d'analyse et de synthèse, de rigueur dans l'argumentation et le raisonnement, de maîtrise de l'expression écrite et orale et d'habiletés en méthodologie de base. Le Conseil des collèges souligne également certaines lacunes en ce qui concerne l'information dont disposent les étudiants en vue de leur orientation et de leur cheminement scolaire et il insiste sur la difficulté que représente l'encadrement pédagogique de groupes très hétérogènes. En des termes plus pudiques mais non moins sévères, le document ministériel annonçant la révision de la concentration en sciences humaines reprend le même genre de diagnostic. On y lit: « Se caractérisant par une grande souplesse dans son application, la règle actuelle d'organisation des études en Sciences humaines au collégial a eu pour effet d'entraîner une grande diversité des cheminements scolaires dans ce secteur d'études qui réunit plus de 25% des élèves du collégial. Outre l'érosion progressive des structures d'accueil universitaire, le grand nombre de cours de toute nature offerts par les nombreuses disciplines en présence dans la concentration a favorisé encore davantage l'éclatement de la formation préuniversitaire collégiale en Sciences humaines. A ces problèmes de cohérence pédagogique s'ajoute celui du poids relativement moins lourd de la concentration en Sciences humaines par rapport aux autres programmes du collégial, ce qui a contribué à une certaine dévaluation de cette formation[22]. » Ainsi qu'en témoigne le tableau de la page suivante[23], les décisions annoncées par ce document ministériel confirment l'essentiel des propositions faites en novembre 1985 et seront appliquées dans les collèges à compter de l'automne 1989. On attend de cette structure plus ferme une amélioration de la qualité des formations offertes en sciences humaines.

Les discussions entourant le contenu des programmes collégiaux de sciences humaines auront donc duré de nombreuses années. Elles attestent, en même temps que la difficulté de trouver des solutions susceptibles de rallier des consensus, la grande variété, voire la confusion des perspectives mises de l'avant. Elles témoignent aussi d'un malaise largement perçu quant à la pertinence et à la cohérence des contenus de formation en sciences humaines. C'est dire que, du moins jusqu'à ce que la révision annoncée fasse sentir ses effets, s'ajoute aux difficultés de système déjà exposées celle d'offrir des programmes de formation aux contenus mal assurés, souples à en perdre toute identité véritable.

On reviendra plus loin sur l'opportunité d'actions visant à accroître la cohérence et la qualité internes des programmes de sciences humaines. Mais, dès l'étape des diagnostics, on ferait bien de ne pas isoler les problèmes de contenus des autres problèmes énumérés dans le présent chapitre. Le Conseil est de plus en plus convaincu que tout se tient en cette matière et que la fluidité dénoncée des programme eux-mêmes n'est pas l'effet du hasard, pas plus que le seul résultat de quelque laxisme pédagogique. Il se pourrait bien que le système ait produit et entretenu ces contours diffus, parce qu'il en a besoin pour concilier ses idéaux d'accessibilité et sa hiérarchisation plus ou moins occulte des divers champs du savoir.

---

20. *Ibid.*, p. 12.

21. Conseil des collèges, *Les Projets d'orientation des concentrations en sciences humaines et en sciences de la nature*, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, mars 1986.

22. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, *La Révision de la concentration en sciences humaines au collégial. Les orientations ministérielles*, Québec, mai 1987, p. 1.

23. *Ibid.*, p. 5.

Tableau du programme révisé

PROGRAMME RÉVISÉ DE SCIENCES HUMAINES
— 28 unités de concentration —

Objectifs: rigueur de pensée, intégration des apprentissages, objet et méthode des Sciences humaines, connaissances disciplinaires de base.

Bloc ministériel	Bloc au choix des établissements
— 2 unités (1 cours) obligatoires en méthodologie des Sciences humaines; — 2 unités (1 cours) obligatoires en méthodes quantitatives appliquées aux Sciences humaines.	— 8 unités (4 cours) choisies parmi une liste de cours répondant aux objectifs du programme et comprenant, outre les Sciences humaines, les disciplines suivantes: — Mathématiques; — Philosophie; — Informatique; — Anglais, langue seconde — Français, langue seconde.
— 16 unités (8 cours) consacré à l'étude de l'être humain considéré de trois (3) points de vue: l'Individu, la Société, le Monde; — les cours sont choisis parmi une liste restreinte de cours répondant aux objectifs du programme et aux exigences spécifiques du bloc ministériel concernant l'objet des Sciences humaines; — ces unités de Sciences humaines sont réservées aux 10 disciplines suivantes: Géographie, Histoire, Civilisations anciennes, Psychologie, Science de la religion, Anthropologie, Économie, Sciences politiques, Sociologie et Administration.	L'ensemble des cours de Sciences humaines sera révisé et recentré sur la formation fondamentale.

L'élève devra limiter ses choix à un maximum de huit (8) unités (4 cours) dans une même discipline.

L'élève devra s'initier à au moins quatre (4) disciplines de Sciences humaines et limiter ses choix à un maximum de six (6) disciplines de concentration, à l'exclusion des cours obligatoires de méthodologie qui sont hors disciplines.

1.5 Des performances caractérisées

Les comportements en cours d'études des étudiants inscrits en sciences humaines méritent aussi d'être pris en considération, puisqu'ils illustrent et confirment à la fois l'ensemble des traits de situation qu'on a déjà évoqués. Ainsi, en est-il, par exemple, des taux de réussite, d'échec et d'abandon à la fin du premier semestre des études collégiales.

Lors de leur inscription au collège, les étudiants sont classés selon le rang cinquième de leur cote finale, laquelle est déterminée par les notes obtenues au secondaire. Les étudiants issus du premier rang cinquième et inscrits en sciences humaines réussissent leurs cours de première session dans une proportion de 82%; leur performance est quand même inférieure à celle des autres étudiants, issus également du premier rang cinquième, dont la réussite dans leur secteur est partout supérieure à 92%. En deçà du premier rang cinquième, les étudiants admis en sciences humaines accusent, par rapport au taux de succès dans les autres secteurs, un recul d'au moins 20%. En fait, le taux d'échec des étudiants en sciences humaines issus du premier rang cinquième est de trois à quatre fois supérieur à celui des autres secteurs; il demeure constamment le plus élevé, même si l'écart s'atténue chez les étudiants des deux derniers rangs cinquièmes.

La situation est également particulière en ce qui a trait aux abandons en cours de semestre. Dans le groupe des meilleurs étudiants, ceux qui sont issus du premier rang cinquième, le pourcentage d'abandon est de 6%; toutefois, il est deux fois plus élevé chez les étudiants en sciences humaines que chez les autres. Les raisons en sont nombreuses: difficultés d'apprentissage, manque de motivation, raisons d'ordre pratique. Certains étudiants qui, par exemple, n'ont pas renoncé à s'inscrire dans la concentration de leur choix, fréquentent les sciences humaines « en attendant »; sans doute que le succès ou la persévérance leur apparaît, dans ce contexte, d'une importance relative.

Une étude menée par le Service de développement pédagogique d'un collège fournit des informations intéressantes, encore qu'il ne saurait être question d'en généraliser la portée[24]. Cette étude révèle que, dans ce collège, les étudiants inscrits en sciences humaines réussissent beaucoup moins bien que les étudiants des autres secteurs, même lorsqu'il s'agit de cours de leur propre concentration. C'est ainsi, par exemple, que, dans le cas d'un même cours d'histoire suivi à titre de cours de concentration par des étudiants des sciences humaines et à titre de cours de service par des étudiants d'autres secteurs, les premiers réussissent à 51%, comparativement à 76% pour les seconds. En fait, sur le plan des résultats scolaires, les étudiants de sciences humaines ne dominent dans aucune discipline, pas même dans leurs disciplines de concentration[25].

Les étudiants inscrits en sciences humaines ont aussi certains comportements caractérisés en ce qui a trait à la durée des études, à la « persévérance[26] » dans un même programme et à l'accès au diplôme. Ainsi, selon les chiffres émanant du S.R.A.M. pour l'année 1978-1979, un tiers des étudiants du secteur général terminent leurs études en quatre sessions; chez les étudiants en sciences sociales et humaines, la performance est inférieure (29%) à celle des étudiants en sciences (37%).

Dans le secteur des sciences sociales et humaines, la durée prévue pour les études est plus longue que dans les autres secteurs. En effet, 35% des garçons et 39% des filles terminent en sciences après quatre sessions dans le même programme alors que, en sciences humaines, ces pourcentages sont respectivement de 22% et de 35%. L'écart est donc de 13% chez les garçons et de 4% chez les filles. Pour ce qui est de la durée générale des études, les filles font aussi état de meilleures performances que les garçons. Pour 51% de garçons qui obtiennent leur diplôme, 74% de filles réussissent dans le même laps de temps.

Quant au taux moyen de persévérance aux études à l'intérieur d'un même programme, il est de 55% pour les étudiants inscrits en 1978 dans le secteur général. Les étudiants en sciences humaines se situent dans cette moyenne. La persévérance aux études est légèrement supérieure en sciences (58%), mais nettement inférieure en arts (44%) et en lettres (46%). D'autres données révèlent en outre que, pour l'ensemble du secteur général, la persévérance est plus forte chez les filles et y augmente plus rapidement que chez les garçons; elle passe, entre 1978 et 1980, de 55% à 59% chez les filles et de 48% à 50% chez les garçons.

Certaines données du S.R.A.M.[27] concernant les étudiants de la cohorte de 1978 révèlent qu'il y a très peu d'étudiants initialement inscrits à un programme autre que celui des sciences qui obtiennent finalement, après transfert, un diplôme d'études collégiales en sciences: des 62,8% d'étudiants qui, initialement inscrits en sciences humaines, obtiennent un diplôme d'études collégiales, seulement 2,8% l'obtiennent en sciences. A l'inverse, bon nombre de diplômés en sciences humaines proviennent du secteur des

---

24. Louise LACOUR-BROSSARD, *Enquête sur la réussite scolaire des étudiants admis à l'automne 1984 dans le programme Sciences humaines sans mathématiques*, Longueuil, Collège Édouard-Montpetit, 1985.

25. Une analyse effectuée par le groupe des coordonnateurs provinciaux des disciplines des sciences humaines du réseau collégial met en relief certains faits qui confirment ces constats (Voir: *Rapport d'étape sur le projet de réforme du programme en sciences humaines*, février 1985, p. 31).

26. Le « taux de persévérance » correspond au pourcentage du nombre d'étudiants inscrits dans un programme lors de la première session en regard du pourcentage des étudiants inscrits dans le même programme à la quatrième session.

27. Sortie mécanographique spéciale sur le type de diplôme obtenu selon le programme d'entrée chez les étudiants de la cohorte 1978 dans les collèges de la région de Montréal, production du S.R.A.M., juin 1987. Le graphique qui suit illustre autrement les mêmes données.

sciences, qu'ils ont dû abandonner à la suite de difficultés jugées trop grandes ou d'un premier échec: des 75,4% d'étudiants initialement inscrits en sciences qui obtiennent un diplôme d'études collégiales, 14% l'obtiennent en sciences humaines.

Répartition des diplômes obtenus
selon le programme d'études d'entrée au collégial
(Cohorte 1979 des collèges participant au S.R.A.M.)

	Sciences	Sciences humaines	Sciences de l'administration	Autres DEC	non diplômés
Entrés en sciences	56,3%	14,1%	3,2%	1,9%	24,6%
Entrés en sciences humaines ou de l'administration	2,8	37,1	20,7	2,2	37,2
Entrés en lettres	1,3	8,6	2,2	37,6	50,3
Entrés en arts	1,1	3,9	0,7	36,4	58,1

SOURCE: SORTIE MÉCANOGRAPHIÉE SPÉCIALE SUR LES ÉTUDIANTS DE LA COHORTE 1978. SRAM, 1987.
GRAPHIQUE: GILLES BOUDREAULT

En somme, lorsqu'elle existe, la mobilité se fait majoritairement du secteur des sciences vers celui des sciences humaines et non à l'inverse, ce qui met en évidence le caractère difficilement réversible de certains choix et le rôle de « refuge » assumé par la concentration de sciences humaines. Quant aux résultats obtenus, ils montrent que, à la fin de la première session du collégial et pour le même nombre de cours suivis, le taux de réussite est de 82% en sciences, alors qu'il est de 72% en sciences humaines. Le taux général des diplômés au collégial, qui ne tient compte ni du nombre de sessions suivies pour l'obtention du DEC ni des changements de programme au cours des études, est de 62%, comparativement à 31% pour des études de durée normale et à 48% pour des études de durée prolongée dans un même programme. Dans la catégorie « sans limite de temps ni de programme », il y a aussi plus d'étudiants qui réussissent en sciences (75,4%) qu'en sciences humaines (62,8%).

Ces données ne révèlent toute leur signification que lorsqu'on les complète par des éléments plus qualitatifs de l'expérience vécue par les étudiants inscrits en sciences humaines au collégial. Des entrevues conduites auprès de quelques centaines d'étudiants ont récemment permis au Conseil de recueillir des témoignages qui confirment, comme de l'intérieur, les situations pointées par les chiffres. Après avoir recensé des dizaines d'heures de propos d'étudiants de collèges, le Conseil commentait: « Les étudiants de sciences humaines sont sensibles à la dévalorisation de leur champ d'études qui découle de la hiérarchisation dans le prestige des orientations et qui est encore durcie par l'idée ambiante du virage technologique. (...) Pour un bon nombre d'étudiants, les années de sciences humaines au collège restent donc des années d'attente, un cadre pour préciser sa propre orientation. Si l'on persiste dans ce climat tout en ayant déjà choisi une orientation d'études à l'université, cela risque d'être des années perdues[28]. » On le voit, les premiers intéressés renvoient l'écho des messages que le système lui-même leur adresse.

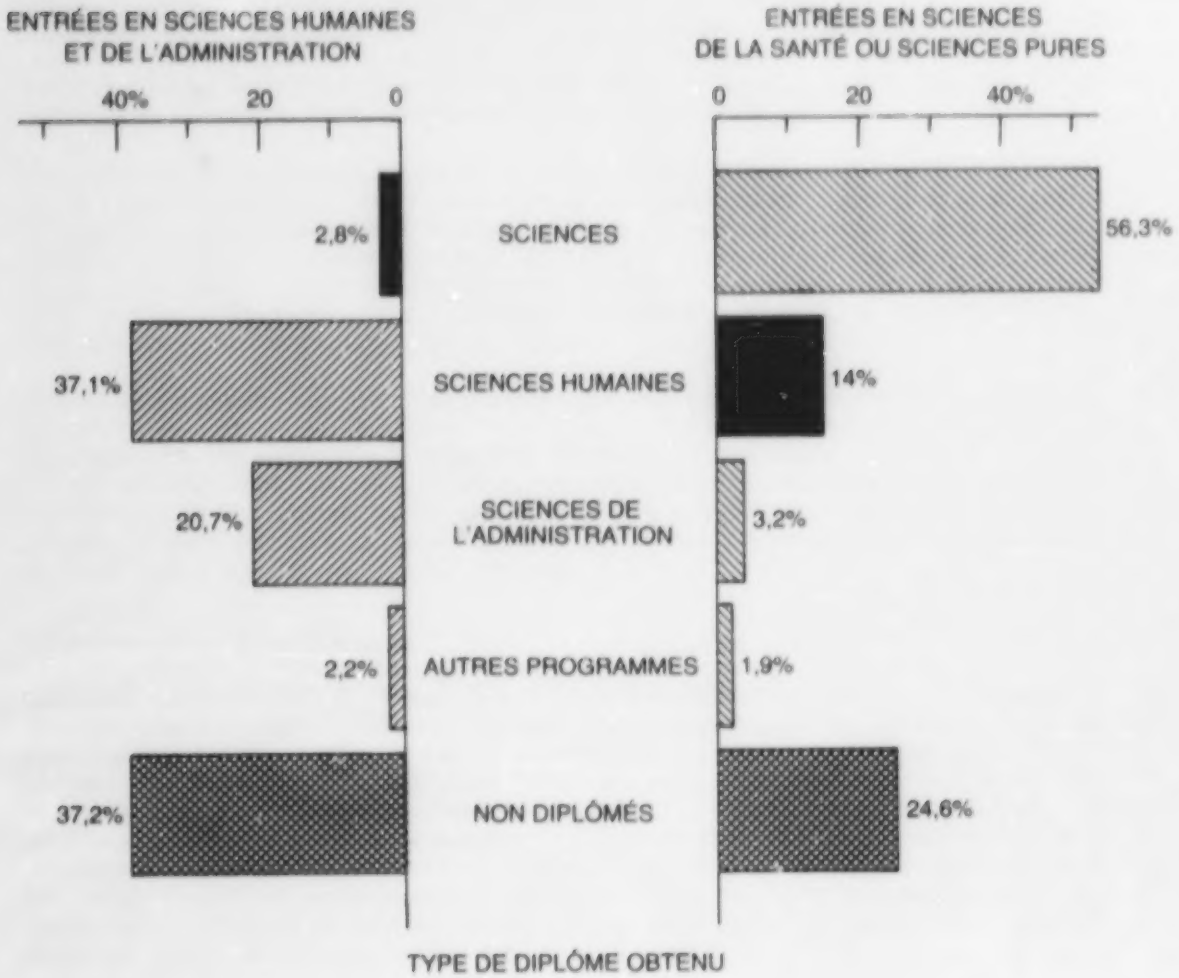
*
* *

Pris un à un, les éléments de système mentionnés ici pourraient toujours laisser subsister quelque doute. Vus comme un tout, comme éléments d'un système, précisément, ils forment une cohérence dont il est bien difficile de ne pas tenir compte. En dépit d'investissements massifs paradoxalement consentis à ce secteur, les sciences humaines écopent, au collégial, d'un ensemble complexe de déterminants qui ne peuvent pas jouer en faveur d'un développement vigoureux et harmonieux. Le présent chapitre aura seulement voulu contribuer à faire émerger certaines facettes trop souvent méconnues ou occultées de cette réalité et à identifier les enjeux susceptibles d'indiquer les objets d'éventuelles actions de redressement.

28. C.S.E., *Apprendre pour de vrai...*, p. 50.

TYPE DE DIPLOMATION AU COLLÉGIAL SELON LE PROGRAMME D'ÉTUDES D'ENTRÉE

(COLLÈGES DE LA RÉGION DE MONTRÉAL)



Chapitre 2
La formation en sciences sociales et humaines dans l'enseignement universitaire

Les incitations et les effets de système identifiés au secondaire et au collégial se poursuivent dans l'enseignement universitaire. On retrouve à l'université, en effet, des dispositifs analogues, accomplissant des fonctions et entraînant des résultats fort comparables: des effectifs nombreux mais inégalement motivés et préparés, un secteur de formation assumant une bonne part des efforts d'accessibilité, des programmes diversifiés jusqu'au morcellement et marqués par le développement de filières courtes, des perspectives d'emploi limitées, etc. Seules les performances récentes de diplomation aux 2e et 3e cycles semblent échapper au climat de morosité — institutionnelle, sinon personnelle — dont font état de nombreux intervenants en sciences sociales et humaines à l'université.

Nous disons ici que les phénomènes observés au secondaire et au collégial se prolongent à l'université, mais il n'est pas clair que la chaîne des causes et des effets ne trouve pas son origine à l'université même. Car, dans le fonctionnement de notre système, ce sont beaucoup les exigences d'admission aux programmes universitaires qui se répercutent au collégial et, de là, au secondaire. C'est ainsi que, de haut en bas, s'instaure une cascade d'effets d'entraînement et, il faut le dire, de problèmes. Certains pensent même que l'université contribue aussi à l'émergence des problèmes du secteur des sciences sociales et humaines, des problèmes qu'elle déplore par ailleurs.

Ici aussi, on s'appliquera à identifier quelques faits significatifs concernant la formation universitaire en sciences sociales et humaines et à attirer l'attention sur les mécanismes, explicites et implicites, qui permettent seuls d'en comprendre la dynamique. On traitera successivement et brièvement des règles d'admission, des effectifs et de ce qui traduit leur évolution, des taux de diplomation et des perspectives d'emploi. On l'a déjà souligné, les sources de données ne sont pas toutes univoques et strictement comparables, mais l'importance et la convergence des phénomènes considérés ne laissent guère subsister de doutes quant à la réalité des tendances dégagées.

2.1 Les conditions d'admission

Une étude réalisée en 1981 révèle que, dans 55% des programmes universitaires en « sciences de l'homme », les universités « acceptent les étudiants ayant une formation collégiale de base et ne leur demandent pas d'avoir acquis des connaissances particulières[1] ». Il est donc plutôt rare qu'un étudiant détenteur d'un diplôme d'études collégiales ne soit pas admis en sciences sociales et humaines à l'université, sauf dans certaines disciplines conduisant à une profession, comme la psychologie et le service social, dont l'accès peut être contingenté. C'est ce que confirment les données obtenues auprès de la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec. On peut voir, par exemple, que, dans telle université, sur 178 demandes en sciences politiques, 175 inscriptions sont enregistrées; en économique, le résultat est de 46 sur 46. En psychologie et en service social, par contre, on note respectivement 58 inscriptions contre 281 demandes et 62 contre 108[2].

Par ailleurs, les diplômés du collégial en sciences humaines qui voudraient s'inscrire dans un nouveau champ d'études n'ont pas la même latitude que les diplômés en sciences. En pratique, ceux-ci peuvent être admis dans n'importe quel département et, plus particulièrement, en sciences humaines, où les préalables requis sont, sauf exception, inexistants. Paradoxalement, l'étudiant qui se destine à des études universitaires en sciences sociales et humaines, mais qui a choisi, au collégial, la concentration de sciences (théoriquement la plus avantageuse), risque d'être pénalisé, en dernier ressort, s'il tente de

---

1. Odile Brunet (en collaboration avec Jacques Ouellet), *Analyse comparative des programmes universitaires en sciences de l'homme*, M.E.Q., D.G.E.C., 1981, pp. 19 ss.

2. Ces chiffres ne correspondent toutefois pas nécessairement à la fréquentation réelle, étant donné qu'un même étudiant peut présenter plusieurs demandes d'admission dans plus d'une université.

s'inscrire dans des disciplines de sciences sociales et humaines dont l'accès est contingenté. Les effets de la « cote Z' », qui sert de sélecteur, font en sorte qu'il vaut mieux, dans ce cas, avoir de bonnes notes en sciences humaines que des notes médiocres en sciences.

En principe, la sélection s'appuie sur les préalables jugés indispensables pour la poursuite des études. Mais ces exigences peuvent varier, non seulement selon les universités, mais également d'un département à l'autre. Ainsi, un diplômé en sciences humaines qui veut s'inscrire en administration doit, quelle que soit l'université de son choix, avoir réussi certains cours de mathématiques. En économie, en revanche, les exigences sont différentes selon les universités: un cours de mathématiques peut être requis ou, au contraire, il peut n'y avoir aucun préalable.

Sauf quelques exceptions, les programmes universitaires de sciences sociales et humaines sont donc clairement disposés à accueillir pratiquement tous les candidats qui frappent à leurs portes. En n'imposant pas de réussites préalables spécifiques, ils constituent pour les détenteurs d'un diplôme d'études collégiales en sciences humaines — et on a vu qu'il s'agissait d'effectifs très composites — un débouché quasi naturel. Ils peuvent aussi accueillir les candidats refoulés par les programmes contingentés des autres secteurs, le recours à la cote Z pouvant par ailleurs limiter l'admission de candidats pourtant issus des concentrations gagnantes à certains programmes contingentés de sciences sociales et humaines. Quant aux candidats admis selon les protocoles propres aux « adultes », les sciences sociales et humaines constituent évidemment aussi pour eux une voie d'entrée privilégiée à l'université.

2.2 Des effectifs nombreux et aux besoins variés

Entre 1976 et 1985, l'effectif étudiant total des universités québécoises a augmenté de 49%. Pour la même période, les inscriptions totales dans les disciplines de sciences sociales et humaines ont augmenté de 51%. En regroupant les étudiants de toutes les filières d'études, on enregistre un accroissement de 58% au premier cycle et de 33% aux cycles supérieurs. C'est beaucoup, surtout quand on considère que l'Ontario a connu, pour la même période, une augmentation de 33% au premier cycle et de 1% aux cycles supérieurs. Cette croissance est attribuable à des causes multiples, dont l'arrivée de nouvelles catégories d'étudiants adultes, l'accroissement des taux de passage entre le secondaire et le collégial et entre le collégial et l'université, surtout chez les filles, et l'accroissement général du taux de persévérance aux études; dans le cas des études de deuxième et de troisième cycles, on peut penser que s'y ajoute un facteur lié aux perspectives d'emploi difficiles, la poursuite des études constituant alors une solution plus immédiatement envisageable. De façon générale, en sciences sociales et humaines, l'effectif étudiant total ne diminue donc pas. Bien au contraire, il progresse autant qu'ailleurs et même un peu plus.

Cependant, ces données générales méritent d'être analysées de plus près. Ainsi, si l'on exclut les inscriptions aux programmes courts et si on ne recense que les inscriptions à temps complet, on constate que l'effectif étudiant en sciences sociales et humaines a connu une croissance deux fois moindre que celle observée dans les autres domaines d'études. En effet, ailleurs à l'université, l'effectif étudiant à temps complet de la filière du baccalauréat est de 45% supérieur à ce qu'il était en 1976, comparativement à 23% en sciences sociales et humaines.

Cette croissance moins grande affecte la présence relative des sciences sociales et humaines à l'université. En 1976, environ 15% de l'ensemble des étudiants à temps complet suivaient des cours en sciences

---

3. La « cote Z » est une mesure utilisée pour sélectionner, dans le cas des programmes contingentés, les dossiers jugés les meilleurs. Elle s'établit à partir de la note finale obtenue à un cours et mesure l'écart observable de cette note à la moyenne des notes obtenues par les autres étudiants du même groupe, dans un même collège, à la même session. Tous les cours, sauf l'éducation physique, sont ainsi classés selon la cote Z et participent à une cote Z finale. Celle-ci sert à classer un candidat par rapport à la moyenne de l'ensemble des candidats à un même programme d'études. On comprend que, plus grand est cet écart, plus élevée est la cote Z, quelle que soit la « difficulté » du cours et quelle que soit la « sévérité » des critères d'évaluation. Le « truc » pourrait donc évidemment consister à choisir d'exceller dans un collège où les étudiants sont plus faibles et les cours, plus faciles. Mais il est de notoriété publique que les universités et les étudiants eux-mêmes ont peu à peu établi leur propre classement de la valeur des diplômes des différents collèges.

sociales ou humaines, soit sensiblement dans les mêmes proportions qu'en sciences de l'administration (15%) et en éducation (14%). Dix ans après, en 1985, les étudiants poursuivant des études longues en sciences sociales et humaines ne représentent plus que 12% de l'ensemble des étudiants à temps complet des universités. En éducation, leur proportion a diminué à 11%, alors que, en administration, les étudiants comptent maintenant pour 18% de l'effectif à temps complet de la filière du baccalauréat.

A l'intérieur des sciences sociales et humaines, la situation varie aussi beaucoup, ce que ne montre pas la description précédente de la situation d'ensemble. Dans la filière du baccalauréat, l'effectif à temps complet en sciences humaines a diminué en moyenne de 0,8% par année, comparativement à une augmentation annuelle moyenne de 2% en sciences sociales. Parmi les disciplines de sciences sociales et humaines dont l'effectif croît de manière assez constante et selon des taux moyens supérieurs depuis 1976, on note l'économique (56%), les sciences politiques (25%), le service social (22%) et la psychologie (13%). Par contre, les effectifs d'anthropologie ont diminué de 11% et ceux d'histoire et de géographie de 9% et 8% en moyenne au cours des dix dernières années. En anthropologie et en histoire, l'effectif décroît lentement depuis 1976, tandis que, en géographie, l'effectif étudiant à temps complet de la filière du baccalauréat ne décroît que depuis 1981. En sociologie, l'effectif stagne plus ou moins depuis 1976.

On constate donc que quatre disciplines, toutes en sciences sociales, éprouvent moins de difficultés que les autres dans le recrutement d'étudiants à temps complet dans leurs programmes de baccalauréat. Parmi les disciplines en difficulté de recrutement, seule la sociologie récupère, pour ainsi dire, une partie de ses effectifs par le biais des programmes courts de certificat. En 1980, il y avait 8 587 inscriptions dans les programmes courts de sociologie, comparativement à 3 069 en 1985, ce qui demeure tout de même bien au-delà des 416 inscriptions de 1976. En fait, en 1976, seuls les programmes courts de psychologie regroupaient plus de mille étudiants — 1 669 exactement. En 1985, la psychologie, la sociologie et le service social s'enseignaient à près de 7 500 étudiants dans les filières courtes. Les quelque 2 500 autres étudiants se répartissaient assez également entre les autres disciplines des sciences sociales et humaines[4].

La sociologie est la principale discipline par laquelle est passée la masse des étudiants nouveaux dans les programmes courts de sciences sociales et humaines. Même si, en 1976 et en 1985, on retrouve moins d'étudiants de sociologie que de psychologie dans les programmes courts, entre 1977 et 1984, la sociologie a attiré plus d'étudiants hors baccalauréat qu'en psychologie, deux fois plus, bien souvent. Comme les étudiants à temps complet du baccalauréat, les étudiants des autres filières s'inscrivent moins en histoire depuis 1976, et en géographie depuis 1980. Les fortes croissances de l'effectif étudiant dans les programmes courts de sciences sociales, particulièrement en psychologie et en sociologie, expliquent en grande partie la hausse de l'effectif étudiant total en sciences sociales et humaines.

On le voit, l'analyse des effectifs inscrits en sciences sociales et humaines à l'université nous renvoie à une des originalités de notre système universitaire et de nos profils de fréquentation: la croissance de la fréquentation est largement due à *l'arrivée massive des étudiants « adultes »*, c'est-à-dire de personnes ayant interrompu leur cheminement de formation scolaire, et à la mise sur pied d'*un grand nombre de programmes courts*, en particulier de certificats. Cela s'est réalisé d'une manière tout à fait remarquable dans le vaste secteur des sciences sociales et humaines, surtout si on donne à celles-ci un cadre assez large de définition. Le Conseil a déjà eu l'occasion d'étudier spécifiquement et assez longuement ces phénomènes; qu'il suffise d'y référer ici[5]. Il est cependant essentiel de prendre acte de ces réalités, car il se pourrait bien que s'y trouve la base de toute juste compréhension de ce qui se passe en sciences sociales et humaines à l'université.

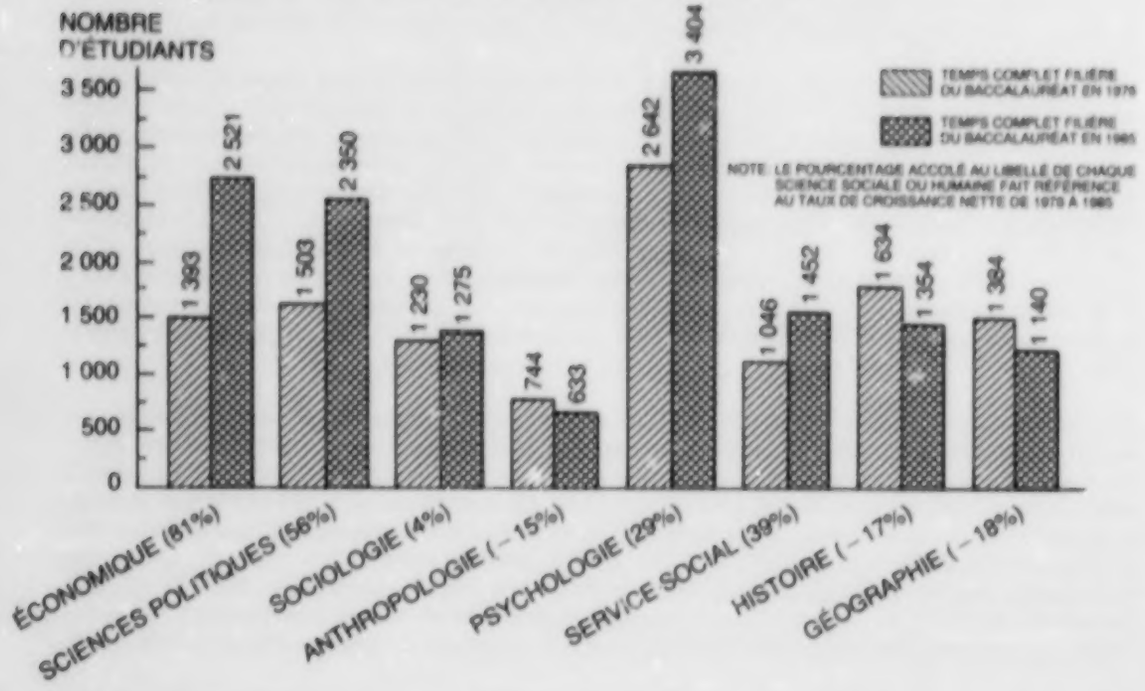
---

4. Les tableaux et graphiques des pages suivantes exposent la situation avec plus de détails statistiques.

5. C.S.E., *Les Adultes dans les programmes réguliers de l'université: des étudiants à part entière*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, novembre 1986. Les correspondances évoquées ici y sont clairement établies. Voir aussi: Conseil des universités, *La Formation courte dans l'enseignement universitaire*, novembre 1985, et *La Formation courte dans les universités*, avis 85-21, 1986.

CROISSANCE DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS À TEMPS COMPLET EN SCIENCES SOCIALES ET HUMAINES AU QUÉBEC

DE L'ANNÉE 1976 À L'ANNÉE 1985



L'EFFECTIF ÉTUDIANT À TEMPS COMPLET AU BACCALAURÉAT EN SCIENCES SOCIALES ET HUMAINES DE 1976 À 1985

* QUELQUES DONNÉES STATISTIQUES D'ENSEMBLE *

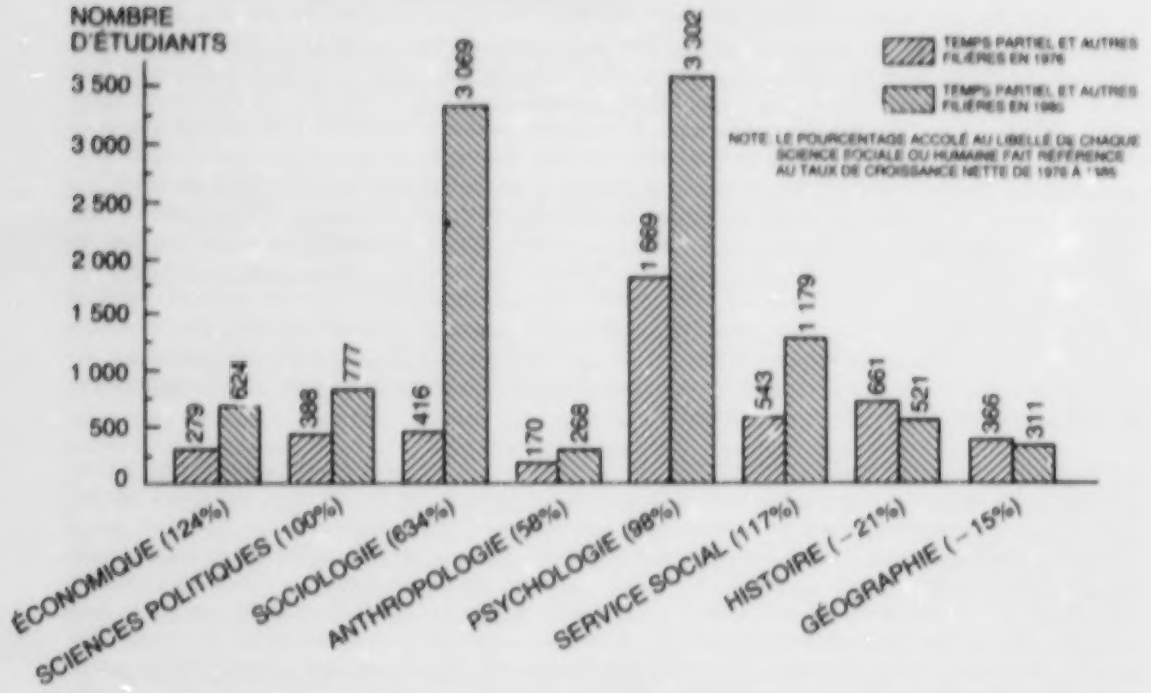
	TEMPS COMPLET BACC. 1976	TEMPS COMPLET BACC. 1985	ANNÉE DE POINTE (N.)	CROISSANCE NETTE 85/76	MOYENNE SUR DIX ANS	NOTES
ÉCONOMIQUE	1 393	2 521	1984 (2 753)	81%	56%	Croissance depuis 1976
SCIENCES POLITIQUES	1 503	2 350	1985 (2 350)	56	25	Croissance depuis 1976
SOCIOLOGIE	1 230	1 275	1983 (1 386)	4	7	Stagnation
ANTHROPOLOGIE	744	633	1976 (744)	– 15	– 11	Décroissance depuis 1976
PSYCHOLOGIE	2 642	3 404	1985 (3 404)	29	13	Croissance depuis 1976
SERVICE SOCIAL	1 046	1 452	1985 (1 452)	39	22	Croissance depuis 1976
HISTOIRE	1 634	1 354	1977 (1 640)	– 17	– 10	Décroissance après 1977
GÉOGRAPHIE	1 384	1 140	1980 (1 456)	– 18	– 8	Décroissance après 1981
TOTAL	11 576	14 129	1984 (14 368)	23	13	Croissance lente

SOURCE: LES EFFECTIFS UNIVERSITAIRES, PRODUCTION SPÉCIALE, STATISTIQUE CANADA, 1986.
GRAPHIQUE: GILLES BOUDREAULT

NOTE:
CROISSANCE NETTE: L'ANNÉE 1985 SUR L'ANNÉE 1976
CROISSANCE MOYENNE: MOYENNE DE 1977 À 1985 SUR 1976

CROISSANCE DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS À TEMPS PARTIEL EN SCIENCES SOCIALES ET HUMAINES AU QUÉBEC

DE L'ANNÉE 1976 À L'ANNÉE 1985



L'EFFECTIF ÉTUDIANT À TEMPS PARTIEL AU BACCALAURÉAT OU À D'AUTRES FILIÈRES EN SCIENCES SOCIALES ET HUMAINES DE 1976 À 1985

* QUELQUES DONNÉES STATISTIQUES D'ENSEMBLE *

	TEMPS PARTIEL ET AUTRE 76	TEMPS PARTIEL ET AUTRE 85	ANNÉE DE POINTE (N.)	CROISSANCE NETTE 85/76	MOYENNE SUR DIX ANS	NOTES
ÉCONOMIQUE	279	624	1985 (624)	124%	80%	Croissance depuis 1976
SCIENCES POLITIQUES	388	777	1985 (777)	100	60	Croissance depuis 1976
SOCIOLOGIE	416	3 069	1980 (8 587)	634	11,64	Décroissance après 1980
ANTHROPOLOGIE	170	268	1981 (288)	58	54	Décroissance après 1981
PSYCHOLOGIE	1 669	3 302	1985 (3 302)	98	39	Croissance depuis 1976
SERVICE SOCIAL	543	1 179	1984 (1 187)	117	58	Croissance depuis 1976
HISTOIRE	661	521	1977 (751)	– 21	– 10	Décroissance après 1976
GÉOGRAPHIE	366	311	1981 (809)	– 15	13	Décroissance après 1980
TOTAL	4 492	10 051	1980 (13 812)	124	142	Croissance et décroissance

SOURCE: LES EFFECTIFS UNIVERSITAIRES, PRODUCTION SPÉCIALE, STATISTIQUE CANADA, 1986.
GRAPHIQUE: C^{ie} LES BOUDREAULT

NOTE:
CROISSANCE NETTE: L'ANNÉE 1985 SUR L'ANNÉE 1976
CROISSANCE MOYENNE: MOYENNE DE 1977 À 1985 SUR 1976

En fait, tout comme dans le cas du collégial, mais pour des raisons partiellement différentes, les sciences sociales et humaines semblent bien remplir, à l'université, d'importantes *fonctions de régulation et d'équilibre*. Sur le plan de l'accès, d'abord. Dans une société qui a prôné et prône encore l'accroissement de l'accès aux études universitaires, le secteur des sciences sociales et humaines constitue une possibilité de fréquentation que, dans la plupart des autres secteurs, les exigences relatives aux préalables et les modes de fréquentation et d'organisation interdisent pratiquement à qui ne s'est pas orienté tôt ou n'a pas suivi les itinéraires scolaires dits « réguliers ». Considérablement accrue par le développement de nombreux programmes courts souples, géographiquement accessibles et dispensés à des heures favorables, cette fonction d'accueil des programmes de sciences sociales et humaines a été considérablement renforcée et continue manifestement de répondre à des besoins largement ressentis. Sans compter que, jusqu'à ce que des dispositifs différenciés, plus sélectifs et plus incitatifs ne fassent sentir leurs effets, les modes de financement des universités ont fortement stimulé le recrutement quantitatif des clientèles. Les coûts des programmes courts de sciences sociales et humaines étant évidemment parmi les plus bas, on comprend aisément qu'il y ait eu là une puissante incitation de système à développer des programmes accueillants et relativement faciles à mettre en marché. Quoi qu'on puisse penser des abus qui ont pu se glisser en ces matières, il faut bien reconnaître que, sans cette banque de programmes non contingentés et sans programmes courts accessibles à temps partiel, nos performances d'accès à l'enseignement postsecondaire seraient tout autres que ce qu'elles sont, surtout quand on sait que la fréquentation à temps partiel du collège est financièrement peu encouragée[6].

Des fonctions de régulation et d'équilibre, les programmes de sciences sociales et humaines en remplissent aussi par rapport à nos modèles de programmes de premier cycle. En effet, pour des raisons complexes qui tiennent largement à l'histoire de nos institutions d'enseignement et aux choix faits par le Québec en matière de structures d'enseignement supérieur, les programmes québécois de baccalauréat sont plus courts qu'ailleurs en Amérique du Nord — trois ans plutôt que quatre — et relativement plus spécialisés[7]. Cette spécialisation se traduit d'ailleurs tout autant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif; en effet, les programmes de premier cycle se sont multipliés et, en même temps, ils se sont bâtis autour de contenus d'allure fortement sectorielle. En sciences sociales et humaines comme dans les autres secteurs de formation, on dispose donc d'un nombre très élevé de programmes, offrant des contenus très découpés et conduisant à des baccalauréats spécialisés.

Cette dispersion et ce cloisonnement des domaines de formation, remarquables pour un premier cycle, va de pair, chez nous, avec la quasi-disparition du baccalauréat de caractère général — du genre « Liberal Arts » — qui fait encore le renom de plusieurs grandes universités à l'extérieur du Québec. Généralement d'une durée de quatre ans, ces programmes comportent une large base commune et introduisent à un ensemble de champs disciplinaires, sans offrir de spécialisation proprement dite. Ce rappel n'est pas une invitation à revenir en arrière et à adopter des façons de faire que, de toute façon, nos programmes collégiaux préuniversitaires de deux ans rendraient maintenant dysfonctionnelles. En même temps qu'ils vont dans le sens de tous ceux qui réclament un premier cycle universitaire moins cloisonné et moins spécialisé, ces propos veulent surtout inviter à voir dans le développement des programmes de sciences sociales et humaines de premier cycle une certaine forme de réaction vis-à-vis d'un système qui a fortement découpé ses structures de premier cycle. Une partie importante de la population étudiante semble ainsi trouver dans les programmes de sciences sociales et humaines un type de formation qui correspond à ses besoins et que l'université n'assure pas autrement, par exemple par des programmes de baccalauréat d'allure générale.

Il résulte de ces faits que les effectifs engagés en sciences sociales et humaines à l'université sont pratiquement aussi variés que les effectifs correspondants du collège. On y trouve des étudiants qui sont là par goût et par choix, d'autres qui s'y retrouvent faute d'autres possibilités, d'autres encore qui y poursuivent une formation générale et y précisent leur cheminement personnel d'orientation. Les

---

6. Voir, à ce sujet: C.S.E., *Des priorités en éducation des adultes*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, février 1987, chapitre 3.3.

7. Voir, à ce sujet: C.S.E., *L'Éducation aujourd'hui...*, p. 20.

témoignages directement recueillis auprès de nombreux étudiants confirment que les choses ne sont pas perçues autrement par les premiers intéressés[8].

2.3 La diplomation: des performances améliorées

Cette fréquentation importante des programmes de sciences sociales et humaines s'est aussi traduite par un accroissement notable du nombre de diplômes décernés. En dépit d'une situation globale difficile, les secteurs de sciences sociales et humaines ont même réalisé en la matière des performances en nette amélioration.

Entre 1976 et 1985, on observe, dans le secteur des sciences sociales et humaines, une augmentation de 46% des diplômes de premier cycle décernés par les universités. Au deuxième cycle, la tendance est comparable: l'augmentation du nombre de diplômés est de 36%. Quant au nombre de doctorats, il est passé, pour la même période, de 57 à 99 — un taux de croissance de 74%.

En 1985, le total de diplômes décernés dans la filière du baccalauréat a été de 43% plus élevé qu'en 1976. Cela est d'autant plus remarquable que, pendant la même période, l'Ontario a connu un taux de croissance de 8% dans la même filière. Ce rattrapage — car c'est encore de cela qu'il s'agit — est surtout manifeste aux cycles supérieurs. En effet, en 1976, par exemple, l'Ontario décernait quatre fois plus de doctorats que le Québec; aujourd'hui, l'écart a été réduit de la moitié. Ce qui caractérise nettement le Québec, c'est le taux de croissance de la diplomation dans les programmes courts (certificats et « diplômes ») de premier cycle. Suivant en cela l'importance des effectifs inscrits, le nombre de diplômes en sciences sociales et humaines y est passé, entre 1976 et 1985, de 89 à 1 121. Ce type de programme ne s'est pratiquement pas développé en Ontario, où, pour la même période, le nombre de diplômes octroyés est passé de 149 à 172. Au Québec, en 1985, 85% des diplômes couronnant des formations courtes ont été obtenus en sociologie (322) et en psychologie (511).

Ces données globales doivent évidemment être ventilées pour pouvoir donner un portrait fidèle de la réalité, car la situation est parfois très différente selon les disciplines. Ainsi, entre 1976 et 1985, le nombre de baccalauréats en sciences économiques a doublé, alors que, en histoire et en sociologie, il a diminué respectivement de 25% et de 10%. En 1985, 782 baccalauréats ont été décernés en psychologie, 581 en économique, 537 en sciences politiques, 457 en service social, 322 en histoire, 266 en sociologie et 134 en anthropologie.

Aux cycles supérieurs, toujours entre 1976 et 1985, le nombre de maîtrises décernées a augmenté de 50%. Là encore, les situations sont très variables. En histoire, il s'est agi d'une augmentation de 5% seulement. En psychologie, le nombre de maîtrises décernées n'a pas vraiment augmenté, même si, en 1985, plus du tiers de toutes les maîtrises décernées en sciences sociales et humaines l'ont été en psychologie; en 1976, le rapport était presque de un sur deux — 246 maîtrises en psychologie sur 538 en sciences sociales et humaines. En anthropologie, en sciences politiques et en histoire, il ne se décernait pratiquement pas de doctorats en 1976; ces disciplines ont maintenant, avec chacune une dizaine de doctorats, rejoint l'économique et la sociologie. En psychologie, le nombre de doctorats décernés est important: 38 par an en moyenne, et même au-delà de 50 en 1981 et en 1982. Par contre, en géographie et en service social, c'est à quelques unités que se chiffrent les doctorats décernés.

De l'ensemble de ces données, il se dégage que, par-delà tous les aléas dont on a fait mention ici, le secteur des sciences sociales et humaines s'en tire finalement assez bien en ce qui a trait à la diplomation, en particulier aux cycles supérieurs où les performances ont connu de remarquables améliorations. Cela donne à penser que, en bout de course si l'on peut dire, et même après avoir rempli des fonctions supplétives d'accueil et de formation sans lien direct et nécessaire avec leurs contenus disciplinaires spécifiques, les filières universitaires de sciences sociales et humaines ont réussi à conduire un nombre important de candidats à la maîtrise et au doctorat.

---

8. Voir: C.S.E., *Apprendre pour de vrai*, chapitre 4.

2.4 Les perspectives d'emploi

Les perspectives d'emploi exercent une influence certaine sur les perceptions de la valeur relative des divers secteurs de formation dans l'ensemble du système d'éducation. Quand elles sont bonnes pour un secteur, elles incitent à s'y engager; quand elles sont mauvaises, elles éloignent des candidats ou, à tout le moins, tempèrent l'enthousiasme de ceux qui n'ont pas vraiment d'autres choix. Dans le cas des sciences sociales et humaines, les choses ne se passent pas autrement. Cependant, même dans les disciplines où les perspectives d'emploi sont plus difficiles, la facilité d'accès des programmes incite de nombreux candidats à s'y inscrire; plusieurs y persévéreront même jusqu'aux cycles supérieurs, parfois précisément en raison de ces perspectives difficiles. Surtout quand elles sont intégrées à l action des intervenants en « counseling » ou en orientation scolaire et professionnelle, les perspectives d'emploi agissent ainsi comme un déterminant qui, de concert avec d'autres déterminants, entraînent ou renforcent les effets de système identifiés dans ces pages.

Il faut dire que les discours courants concernant les perspectives d'emploi en sciences sociales et humaines émettent des messages divergents, souvent difficiles à concilier entre eux. D'une part, une opinion répandue continue de présenter les sciences sociales et humaines comme un « secteur perdant », n'offrant que de faibles débouchés[9]. Par ailleurs, des intervenants de première ligne observent que, dans des domaines aussi peu portés au palmarès que la théologie, les diplômés universitaires se placent fort bien. Quant aux opinions exprimées par les employeurs — on en a fait état dès l'introduction du présent avis —, elles seraient de plus en plus nombreuses à souligner l'intérêt des formations de base larges et polyvalentes comme on en trouve chez plusieurs diplômés des sciences sociales et humaines. La vérité est peut-être que, à l'instar de bien d'autres secteurs de formation et d'activités, les sciences sociales et humaines connaissent des mutations dont on ignore encore l'aboutissement. Il se pourrait bien que les changements observés dans les structures mêmes du marché du travail entraînent des transformations tout aussi radicales dans les besoins en personnel de nombreuses entreprises et dans le type d'habiletés exigées par l'exercice de fonctions encore à se définir[10]. Quoi qu'il en soit, cette image ambivalente de l'avenir des diplômés des sciences sociales et humaines n'est pas de nature à attirer des candidats hésitants ou ayant la possibilité de s'orienter ailleurs, par exemple vers les sciences pures et appliquées, dont plusieurs sont présentées comme des « options gagnantes[11] ».

Les données statistiques ne sont ni très nombreuses ni assurées hors de tout doute. Mais des tendances s'en dégagent. Ainsi, au printemps de 1984, au moment où *Statistique Canada* a mené son enquête[12], au moins 20% des finissants de 1982 en sciences sociales et humaines étaient sans travail. Pour trois finissants en sciences sociales et humaines sans travail, on en trouve généralement deux chez les diplômés de domaines connexes comme l'éducation, le droit et l'administration. Dans leur recherche d'emploi, plus de 60% de détenteurs québécois de baccalauréat risqueraient de ne pas trouver l'intégration souhaitée au marché du travail, puisque 28% n'ont pas d'emploi — 18% en Ontario, où les secteurs de l'éducation et de l'entreprise privée accueillent plus de diplômés du premier cycle — et que 35% travaillent dans des entreprises où ils n'occupent pas souvent des emplois directement reliés à leurs disciplines de formation. Chez les diplômés des deuxième et troisième cycles, 67% des diplômés ont un emploi relié à leur champ

---

9. Le *Guide pratique des études universitaires au Québec* (édition 1987), publié par le S.R.A.M., le dit clairement (p. 109) aux étudiants auxquels il s'adresse explicitement: « Il faut remarquer qu'aucun programme de ce secteur (i.e. le secteur des sciences humaines) n'a un taux de placement considéré BON. Pour le placement des années 1990, ce secteur est considéré comme une orientation perdante. En effet, le domaine des sciences de l'éducation particulièrement est un secteur absolument saturé et rien n'indique que cela va aller en s'améliorant. » Sur ce dernier point, les études récentes du Conseil des universités laissent entrevoir un avenir beaucoup moins fermé (voir: *Bilan du secteur de l'éducation. Volet 3: les besoins de diplômés en éducation).*

10. Le même *Guide pratique des études universitaires au Québec* (édition 1987, p. 109) le souligne aux étudiants: « Les sciences sociales sont en mutation et la modernisation de ces professions devra tenir compte des entreprises et laisser un peu plus de côté les services publics et parapublics. »

11. *Ibid.*, p. 41.

12. Statistique Canada, Programme des enquêtes spéciales, *Enquête nationale auprès des diplômés de 1982*, Ottawa, mai 1985.

d'études, comparativement à 43% chez les diplômés du premier cycle. En histoire et en géographie, les finissants doivent affronter des taux élevés de difficulté dans la recherche d'emploi.

La dernière *Relance à l'université*[13] fournit aussi des indications sur la situation comparée des divers secteurs de formation. On y lit que, en sciences humaines, « il y a une nette pénurie d'emplois pour ces diplômés. Leur taux de placement est donc relativement peu élevé; il est même inférieur à la moyenne du premier cycle (70%). On remarque également qu'une certaine proportion de ces diplômés n'ont pas d'emploi à temps plein, soit environ 3% des hommes et 6% des femmes. Quant à leur emploi, ces personnes en sont relativement peu satisfaites. De même en est-il de la relation de leurs études avec leur travail, qu'elles perçoivent comme étant peu satisfaisante[14] ». Quoique sombre, ce bilan ne diffère pourtant pas substantiellement de celui que l'on dresse pour les sciences pures[15], où l'indice de correspondance entre les études et le travail exercé est à peu près le même qu'en sciences humaines, bien que les taux de chômage y soient un peu moins élevés. En fait, les bacheliers formés dans les deux secteurs éprouvent des problèmes assez semblables quant aux perspectives d'emploi qui s'offrent à eux.

Quant aux projections relatives à la croissance des emplois entre 1984 et 1992, elles prédisent des surplus et des pénuries de main-d'oeuvre dans certains secteurs d'activité directement reliés à la formation en sciences sociales et humaines[16]. Ainsi, c'est dans le secteur de l'enseignement que se retrouverait le plus important surplus d'emplois: entre 31 100 et 35 480[17]. Il y aurait également un surplus de main-d'oeuvre, moins important toutefois, dans l'ensemble du domaine de la pratique professionnelle en sciences sociales et humaines: entre 4 250 et 5 300 environ. En revanche, des besoins en main-d'oeuvre se feraient sentir dans le secteur de l'administration, où l'on prévoit une pénurie oscillant entre 25 000 et 36 000 postes.

Dans les prévisions relatives à chacune des principales disciplines du secteur des sciences sociales et humaines, on observe que seuls les travailleurs sociaux ne seraient pas assez nombreux pour combler les postes disponibles dans leur domaine d'activité. Pour l'année 1992, on prévoit une pénurie de 234 à 523 travailleurs sociaux. Dans tous les autres secteurs, on ferait face, au contraire, à un surplus de main-d'oeuvre qui varierait de 1 000 à 1 700, selon les emplois, sauf dans le cas de la sociologie où le surplus prévisible est relativement peu élevé — cette situation particulière s'expliquant par le fait qu'on y compte moins de bacheliers que dans plusieurs autres disciplines des sciences sociales et humaines.

En plus de constituer une incitation négative et d'encourager la dévalorisation des sciences sociales et humaines, ces perspectives d'emploi soulèvent des questions majeures sur la nature des programmes de formation qui y sont offerts. Est-il opportun, en particulier, de maintenir et de poursuivre, dès le premier cycle, la tendance à découper ce champ de formation en de multiples programmes spécialisés, alors que les débouchés de travail indiquent eux-mêmes que les diplômés ont finalement besoin de formations plus larges et plus polyvalentes? Bien des signes donnent à penser que de très nombreux étudiants de sciences sociales et humaines sont mal servis par des programmes aux contours limités et cloisonnés à l'excès. En tout cas, selon les témoignages des étudiants eux-mêmes, il pourrait bien y avoir là un handicap qui s'ajoute à la liste déjà longue des difficultés qu'ils ont à affronter quand ils s'orientent vers les sciences sociales et humaines.

---

13. Marc Audet, *Relance à l'université*, Ministère de l'Éducation, Direction des politiques et des plans, 1984.

14. *Ibid.*, p. 47.

15. *Ibid.*, p. 33.

16. Commission de l'Emploi et de l'Immigration du Canada, Direction des services économiques, Région du Québec, *Les Tendances professionnelles au Québec (1984-1992). Résultats partiels*, décembre 1985.

17. Les études déjà citées du Conseil des universités prévoient cependant un redressement dans ce secteur dans les années 1990.

Plus complexes encore que dans le cas du secondaire et du collégial, mais essentiellement de même type, des déterminants de système comptent donc pour beaucoup dans la situation que connaissent les sciences sociales et humaines à l'université. Absence de conditions spécifiques d'admission — un cas unique par rapport aux autres secteurs de formation —, accueil de nombreux étudiants aux profils fort variés, développement notable de filières courtes de formation: tous des phénomènes qui traduisent la difficulté du système de surmonter ses tendances à la spécialisation excessive et l'effet d'incitation des modes de financement, tout autant que l'existence de besoins réels chez un groupe important d'étudiants. A quoi s'ajoute l'effet dissuasif et décourageant des perspectives d'emplois, dont le caractère sombre n'est peut-être pas aussi fondé qu'on le dit, mais qui, en tout cas, devront être suivies de très près à la lumière des signaux divergents provenant d'une conjoncture fort mouvante.

En revanche — malgré tout, serait-on tenté de dire —, les performances enregistrées aux cycles supérieurs ne justifient pas tous les pessimismes exprimés. Les sceptiques continueront de persifler et de laisser entendre que, à force d'admettre des candidats et à condition d'y mettre le temps, on finit toujours par pouvoir décerner des doctorats, surtout quand la rareté des débouchés encourage elle-même la persévérance. Mais les faits invitent à prendre plus positivement acte des résultats obtenus et à penser que, pour les candidats vraiment préparés, intéressés et motivés — et il y en a manifestement aussi en sciences sociales et humaines —, il est possible de réaliser un cheminement de qualité et couronné par les plus hautes qualifications. C'est plutôt dans l'obligation qui leur est faite d'assumer de multiples autres fonctions que, à l'université comme dans les autres ordres d'enseignement, les sciences sociales et humaines trouvent la racine de plusieurs de leurs difficultés.

Chapitre 3
La recherche universitaire en sciences sociales et humaines

Il est difficile de traiter de formation universitaire en sciences sociales et humaines sans parler aussi de recherche, surtout quand il est question des études de deuxième et de troisième cycles. A l'université, enseignement et recherche sont à ce point complémentaires qu'ils sont, du moins en principe, tous deux partie intégrante de la tâche de tout professeur de carrière. L'un et l'autre doivent être en « interaction continue », soulignait naguère le Conseil[1]. Celui-ci rappelait alors aussi que, si le terme « recherche » ne doit pas prêter à une interprétation trop large, toute préparation de cours pouvant alors être considérée comme de la recherche, il ne doit pas non plus être perçu de façon trop restrictive et conduire, par exemple, à ne valoriser qu'une seule méthode de recherche ou, encore, à définir la recherche au moyen des seuls « critères externes », tel celui des subventions obtenues[2]. Même s'il faut reconnaître la valeur indéniable de grand nombre de travaux de recherche non subventionnés, on s'attardera particulièrement, dans le présent chapitre, aux activités de recherche subventionnées, donc plus facilement repérables et quantifiables, et à certains des dispositifs et des instruments qui en soutiennent l'exercice et la promotion.

Dans le prolongement des chapitres précédents, on se demandera principalement si et dans quelle mesure la recherche en sciences sociales et humaines subit le même type d'effets de système que l'enseignement lui-même. Que la recherche en sciences sociales et humaines écope des effets négatifs d'une conjoncture générale qui place ailleurs les options gagnantes de l'avenir, les chercheurs en témoignent avec une remarquable unanimité. Ils s'entendent cependant beaucoup moins quand il s'agit d'identifier par quels mécanismes repérables cette atmosphère se traduit concrètement dans le cadre d'exercice de leurs activités de recherche. Les pages qui suivent ne prétendent pas fournir des réponses à toutes ces questions; elles veulent seulement contribuer à une juste lecture des faits et à une meilleure formulation des interrogations.

3.1 Un climat d'interrogation

Publié en 1978, le rapport Healy[3] lançait aux chercheurs en sciences humaines un triple défi: celui de se préoccuper davantage de la valeur scientifique de leurs travaux, celui d'accroître leur participation au développement de nouvelles technologies et celui de mieux adapter leurs recherches aux besoins actuels et futurs de la société. A maints égards, ces trois défis demeurent toujours actuels.

Une étude rendue publique en 1983[4] apporte des éléments complémentaires à ceux du rapport Healy. Parlant des sources et des modalités de financement, les auteurs mettent en relief un constat particulièrement important: le nombre de recherches non subventionnées est considérable et doit être pris en compte dans l'interprétation des statistiques présentées. Les facteurs considérés comme des obstacles à l'accroissement des activités de recherche et à l'amélioration de leur qualité font, pour leur part, l'objet de recommandations précises. En ce qui concerne la répartition des occupations chez les spécialistes en sciences humaines, on souligne que, chez les professeurs québécois, le pourcentage du temps alloué à la recherche, par rapport à l'enseignement, est le plus élevé dans l'ensemble du Canada. Ce constat permet de mieux interpréter les conclusions du rapport Lacroix qui, de son côté, met en relief le fait que, à l'Université de Montréal tout au moins, 70% de la recherche subventionnée est effectuée par seulement 40% des professeurs[5].

---

1. C.S.E., *Le Rôle spécifique de l'université*, Rapport au ministre de l'Éducation, Québec, 1981, pp. 4-5.
2. *Ibid.*, p. 6.
3. *Rapport de la commission d'enquête sur les études supérieures dans les sciences humaines*, Ottawa, Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, août 1978, tome 1, p. 374 à 398.
4. John G. Adair et Robert Davidson, *La Recherche en sciences sociales. Une étude sur le financement, le rendement et les attentes des chercheurs universitaires en sciences sociales*, Ottawa, Conseil de la recherche en sciences humaines, 1983.
5. Robert Lacroix et al., *La Poursuite de l'excellence*, Université de Montréal, juillet 1985.

Un autre document présente également beaucoup d'intérêt pour les chercheurs en sciences sociales et humaines. Il s'agit du compte rendu de la conférence organisée, en 1984, par le Conseil des sciences du Canada, à laquelle participaient, à titre de conférenciers, plus d'une vingtaine de chercheurs prestigieux[6]. On ne saurait tenter, à cause même de la nature de cet ouvrage, d'en faire ici le résumé. Qu'il suffise de rappeler que l'on se proposait de répondre à trois grandes questions: 1) Comment peut-on améliorer les rapports entre les chercheurs, les commanditaires et les utilisateurs? 2) Que peut-on faire pour que les conditions se prêtent davantage à la recherche fondamentale? 3) Dans quelle mesure les chercheurs en sciences sociales s'engagent-ils dans « les travaux orientés sur la politique dont ont besoin les grandes institutions et les principaux secteurs de la société »? On souligne donc, encore une fois, un ensemble de préoccupations relatives à l'adéquation entre les productions de la recherche en sciences sociales et les besoins de la société, à la place de la recherche fondamentale en sciences sociales et humaines et à l'amélioration des rapports entre les chercheurs, les commanditaires et les utilisateurs des résultats de la recherche.

En fait, ce qui ressort de l'ensemble de ces rapports, c'est que, chez les chercheurs eux-mêmes, la recherche en sciences sociales et humaines fait l'objet d'interrogations, voire de doutes et d'hésitations, sur sa propre pertinence et sa propre utilité. Tout se passe comme si les priorités montantes accordées aux sciences appliquées et aux nouvelles technologies amenaient les chercheurs en sciences sociales et humaines à se définir par rapport à d'autres objets. Pendant que les secteurs portés par les priorités de l'heure jouissent d'une assurance qui n'est pas sans inquiéter certains citoyens soucieux d'éthique et de qualité de vie, les sciences sociales et humaines donnent l'impression de ne pas bien tenir leur objet et de ne pas être très sûres de leurs contributions au mieux-être des individus et de la société.

Il faut dire que beaucoup de résultats de recherche en sciences sociales et humaines ne connaissent qu'une faible diffusion et, de ce fait, demeurent sous-utilisés. Cela ne favorise vraiment pas la reconnaissance sociale des travaux réalisés. Les causes de cette situation sont nombreuses, mais il semble bien que la timidité du soutien à l'édition y compte pour beaucoup. Par un enchaînement d'effets qui finissent par former un cercle vicieux difficile à briser, le recours à la photocopie apparaît alors souvent comme un moyen commode de diffuser; par ailleurs, comme il n'y a toujours pas de cadre commun de gestion des droits d'auteurs à l'université — un dossier qui a connu des avancées intéressantes dans les commissions scolaires et les collèges —, on soupçonne comment les effets combinés de ces pratiques ne constituent pas un contexte stimulant de diffusion. On doit même ajouter que tous les types de publications ne sont pas également rentables pour l'avancement dans la carrière universitaire. Ainsi, il est sûrement plus profitable de publier dans des périodiques prestigieux que de préparer des communications, même de grande qualité, pour des publics locaux; certains professeurs d'université en sciences sociales et humaines ont confié que, jugeant que cela pourrait leur être nuisible, il leur était arrivé de ne pas mentionner certaines publications dans leur dossier de promotion.

Tout cela n'est évidemment pas de nature à susciter de larges appuis sociaux. Il en résulte aussi des délais de publication tels que les chercheurs ignorent, parfois longtemps, la teneur des recherches effectuées par leurs collègues. De plus, afin d'en garder la primeur pour une éventuelle publication, plusieurs chercheurs évitent de faire connaître à leurs pairs les résultats de leurs travaux, sans compter que certains organismes sociaux n'offrent pas toute la collaboration souhaitable lorsqu'il s'agit de donner accès à la quantité impressionnante de données dont ils disposent. Ce silence relatif entourant les résultats de recherche ne contribue pas à donner suffisamment de cette visibilité sociale sans laquelle les chercheurs se mettent aisément à douter de leur propre utilité. Il y a des mises en veilleuse qui génèrent la morosité.

En somme, à la suite des nombreux témoignages entendus, on peut se demander si le premier déterminant à peser négativement sur le développement de la recherche en sciences sociales et humaines n'est pas ce climat d'hésitation, amplifié par le doute qui semble avoir envahi beaucoup de chercheurs de ce secteur. Il arrive ainsi que, même si cela se passe en grande partie « dans la tête », la morosité alimente un climat qui engendre lui-même la morosité.

---

6. Conseil des sciences du Canada, Compte rendu de la conférence tenue à Ottawa les 3, 4 et 5 octobre 1984 sous le titre *La recherche en sciences sociales au Canada. Stagnation ou régénération?*

3.2 Des ressources humaines et financières importantes

L'étude de la répartition *des subventions et des contrats* de recherche en sciences sociales et humaines au Québec démontre que les plus importantes sources de financement étaient, en 1984-1985, les contrats du gouvernement fédéral (4 177 000 $), les subventions du Conseil de la recherche en sciences humaines (2 108 000 $), celles du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (2 263 000 $), les contrats provenant des entreprises ou organismes (1 080 000 $), du gouvernement québécois (968 000 $) et des universités (256 000 $). On le voit, les sommes totales provenant des deux principaux organismes subventionnaires (C.R.S.H. et F.C.A.R.) en 1984-1985 sont de 4 372 000 $, alors que celles émanant d'autres sources représentent 6 220 000 $; la plus grosse part de ce dernier montant provient de contrats de recherche et témoigne de l'importance de cette source de financement. Il faut noter que la part respective des sources de financement de la recherche québécoise en sciences sociales et humaines s'est modifiée au cours des dernières années. Les deux organismes subventionnaires, le C.R.S.H et le F.C.A.R., sont passés d'une participation de 47,5% en 1981-1982 à 40,3% en 1984-1985. Par ailleurs, le financement en provenance des organismes et ministères fédéraux, souvent accordé par mode contractuel, est passé de 24,4% à 38,5% durant la même période. Dans les autres sources de financement, la situation a subi quelques variations, souvent à la baisse mais généralement mineures.

L'évolution des montants alloués à l'ensemble de la recherche universitaire au Québec, entre 1972-1973 et 1983-1984, permet de voir que, en dollars constants, l'enveloppe globale est passée, en onze ans, de 42,4 millions à 61,6 millions[7], alors que, en dollars courants, elle a augmenté de 45 à 172 millions. On peut également constater que la répartition de l'enveloppe entre les universités francophones et les universités anglophones est demeurée à peu près la même depuis 1972, tant en dollars constants qu'en dollars courants. En sciences humaines et sociales, entre 1980-1981 et 1983-1984, les montants alloués à la recherche universitaire au Québec sont passés, en dollars courants, de 10,4 millions à 17,1 millions — de 4,8 millions à 6,1 millions en dollars constants.

L'analyse de la répartition du financement de la recherche entre les disciplines de sciences sociales et humaines met en évidence que la situation de financement varie beaucoup, autant par le volume que par la source. Selon l'importance du financement de la recherche, on peut partager en trois catégories les disciplines de sciences sociales et humaines. Comme plus de 40% de l'ensemble du financement de la recherche québécoise en sciences sociales et humaines est accordé en psychologie, cet important volume de financement — près de 4,5 millions de dollars en 1984-1985 — fait de cette discipline une catégorie à part. Il est à noter que le tiers seulement du financement de la recherche en psychologie provient d'organismes subventionnaires, ce qui est exceptionnel parmi les disciplines de sciences sociales et humaines dont le budget de recherche dépasse le demi-million de dollars. Dans ces dernières disciplines, la part des organismes subventionnaires voisine les 50% du financement total de la recherche. En psychologie, le contrat était et demeure encore un mode très important de financement (près de 60%) de la recherche, et cela, surtout auprès des ministères et organismes fédéraux. Dans la deuxième catégorie, sont regroupées les disciplines de sociologie, d'économique et d'histoire: le financement de la recherche totalise pratiquement 1,5 million de dollars dans chacune d'elles. La part des organismes subventionnaires voisine les 50%: elle est plus grande qu'en psychologie (33%). Par ailleurs, du côté des contrats, le financement de la recherche dépasse les 45% en économique, tandis qu'il atteint à peine le tiers en histoire et en sociologie. Dans chacune des autres disciplines de la troisième catégorie, le total du financement de la recherche est de l'ordre du demi-million de dollars. La part du financement en provenance d'organismes subventionnaires est importante en anthropologie (73%) et en sciences politiques (53%), tandis que, en service social et en géographie, elle est moindre qu'en psychologie (22% et 24% respectivement)[8].

---

7. Le dollar de 1984 vaut approximativement 33,5% de celui de 1972.

8. Les principales statistiques pertinentes à l'analyse du financement de la recherche selon la discipline se retrouvent dans le graphique de la page suivante.

L'étude de la répartition, entre les différents secteurs de recherche, des montants alloués au Québec montre que, dans les universités francophones, les sciences sociales et humaines recueillaient régulièrement, entre 1980-1981 et 1983-1984, au moins 10% des sommes attribuées à la recherche (subventions et contrats). De leur côté, les universités anglophones recevaient 6% des montants alloués aux SSH en 1980; en 1983-1984, leur enveloppe passait à 8,3%. Au même moment, l'enveloppe de leurs budgets de recherche en sciences pures et en sciences appliquées passait de 25,1% à 24,8% et de 21,3% à 20,8% respectivement. Du côté francophone, si l'on peut constater une légère baisse dans le domaine des sciences pures (de 18,4% à 17,6%), les montants alloués à la recherche sont stables en sciences sociales et humaines. Les budgets de recherches subventionnées en sciences appliquées voient leur part augmenter, en deux ans, de 19% à 28%, principalement au détriment du financement subventionné de la recherche dans les sciences de la santé. Bien que les sciences sociales et humaines gardent et même améliorent un peu leur financement de la recherche, l'écart entre les sciences sociales et humaines et les sciences pures et appliquées diminue légèrement chez les anglophones, tandis qu'il s'agrandit chez les francophones.

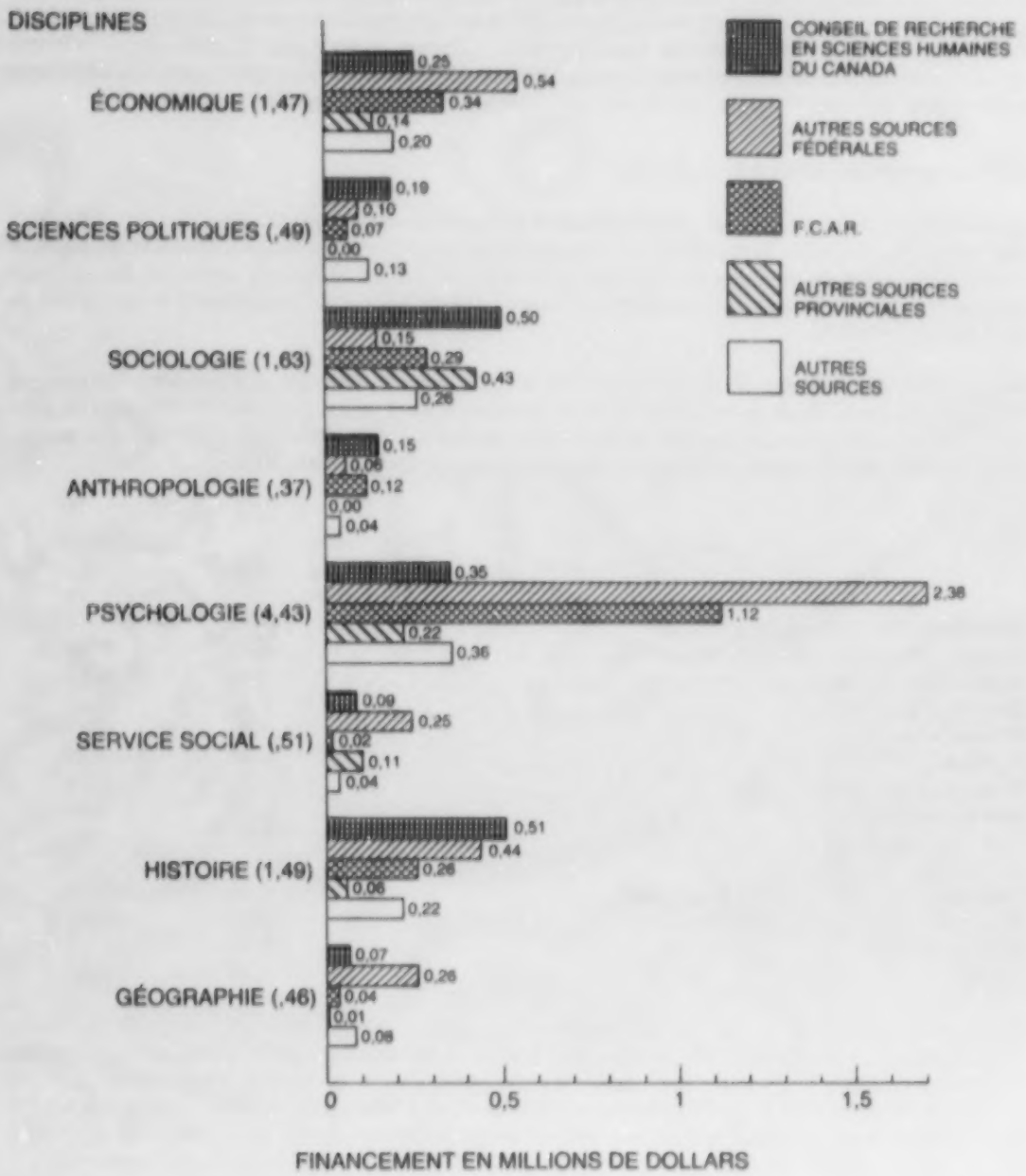
Quant au *bassin potentiel de chercheurs*, il est principalement constitué du corps professoral des universités et des étudiants inscrits aux cycles supérieurs. On a vu comment ces derniers ont récemment augmenté en nombre: au-delà de 800 doctorats en sciences sociales et humaines ont été décernés au cours des dix dernières années. C'est aussi le cas des professeurs détenteurs d'un doctorat. En effet, même si elle demeure au Québec constamment de 10% inférieure à celle de l'Ontario, la proportion des professeurs détenteurs d'un doctorat en sciences sociales et humaines a sensiblement augmenté dans les deux provinces au cours des quinze dernières années. On ne peut donc pas vraiment parler, pour le Québec, de « rattrapage terminé » en ce qui concerne le nombre de doctorats décernés, comme c'est le cas, par exemple, en sciences de l'éducation. En revanche, c'est en sciences sociales et humaines que l'on retrouve, au Québec comme en Ontario, le plus grand nombre de docteurs, et donc de chercheurs potentiels, en comparaison d'autres secteurs, tels ceux des sciences juridiques, de l'éducation et de l'administration.

Dans les collèges, les diplômes acquis démontrent que, en 1986, comparativement aux autres secteurs, c'est chez les professeurs en sciences humaines que l'on observe la plus grande proportion de diplômés de deuxième cycle: 20%, comparativement à 15% en sciences pures et appliquées. En revanche, c'est chez les professeurs de sciences pures et appliquées que l'on observe la plus grande proportion de doctorats: 6%, contre 4% en sciences humaines. Si l'on ajoute aux diplômés les professeurs qui poursuivent des études, le nombre de ceux qui détiennent ou qui postulent un diplôme de troisième cycle est supérieur en sciences sociales et humaines: 21% contre 14% en sciences pures et appliquées. A la maîtrise, on observe également une nette prédominance des sciences sociales et humaines: 44% contre 29%. Il existe donc, au collégial, un potentiel de plus en plus important de chercheurs en sciences sociales et humaines, qui s'ajoute aux effectifs déjà considérables de l'université; cela pourrait éventuellement se traduire par une augmentation proportionnelle des subventions à la recherche.

Pour avoir une vision plus exacte du bassin global de chercheurs, il faut considérer l'ensemble des effectifs du corps professoral. Après 15 ans de forte croissance, plus de 24% par année entre 1963 et 1976, le nombre de professeurs à temps complet depuis 1976 expliquerait cette relative stabilisation. Si l'on considère l'évolution en nombre absolu des effectifs à plein temps au Québec, entre 1976-1977 et 1982-1983, on observe les augmentations les plus importantes en psychologie (+ 19%), en économique (+ 18%), en sciences politiques (+ 16%) et en sociologie (+ 14%). En Ontario, sauf en économique (+ 18%), les augmentations sont beaucoup moins importantes: anthropologie (+ 5%) et sciences politiques (+ 2,5%); il y a même une diminution dans le cas de la sociologie (− 6%), de la psychologie (− 1%) et de l'anthropologie (− 1%). On se rappellera, cependant, que les effectifs à plein temps couvrent les trois cycles d'enseignement; il faut donc tenir compte du fait que les professeurs qui enseignent au premier cycle sont moins susceptibles que leurs collègues des cycles supérieurs de participer à l'effort de recherche subventionnée, leur tâche d'enseignement étant généralement plus lourde et le nombre d'étudiants, plus élevé.

L'ensemble de ces données indique bien que *les ressources engagées* et pouvant être engagées en recherche en sciences sociales et humaines sont considérables. Le bassin de chercheurs qualifiés s'est

SOURCES DE FINANCEMENT DE LA RECHERCHE DANS LES DISCIPLINES DE SCIENCES SOCIALES ET HUMAINES AU QUÉBEC EN 1984-1985



SOURCE: MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, DIRECTION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE, *SUBVENTIONS ET CONTRATS DE RECHERCHE... EN 1984-1985*, (SORTIE SPÉCIALE)
GRAPHIQUE: GILLES BOUDREAULT

accru, l'effectif étudiant des deuxième et troisième cycles s'est aussi accru et les subventions et les commandites de recherche n'ont pas connu les baisses qu'une certaine opinion publique avait cru remarquer. L'on ne saurait nier l'effet de diminution relative produit par l'accroissement du nombre de chercheurs ayant à se partager un niveau stable de ressources, non plus que l'alourdissement des coûts assumés par les universités pour aider ce nombre plus élevé d'étudiants-chercheurs à s'adonner à leurs travaux. Mais, tout compte fait, ce ne semble pas être du côté d'une diminution des ressources qu'il faille chercher les causes des hésitations dont on a parlé plus haut. Les chercheurs ont eux-mêmes souligné qu'il fallait plutôt examiner les conditions dans lesquelles s'élabore et se réalise la recherche en sciences sociales et humaines: sans grand bruit, à ras de sol de la vie quotidienne des chercheurs, ces conditions seraient plus difficiles et moins stimulantes que ce que les chiffres pourraient laisser croire.

3.3 Les conditions faites à la recherche

Les données statistiques utilisées précédemment laissent évidemment dans l'ombre bien des conditions dans lesquelles se réalise la recherche en sciences sociales et humaines. Issues d'études disponibles et corroborées par les témoignages recueillis par la Commission de l'enseignement supérieur, des informations se dégagent, cependant, qui permettent d'attirer l'attention sur des déterminants liés au système de soutien à la recherche.

Ainsi, l'étude de G. Adair et R. Davidson fait état des principaux facteurs qui sont considérés comme des obstacles à la productivité de la recherche en sciences sociales et humaines. Certaines données de cette étude sont reproduites dans le tableau suivant. Elles permettent d'identifier les facteurs les plus importants pouvant être considérés comme des obstacles à une meilleure productivité[9].

Obstacles	Régions	
	Ontario	Québec
Responsabilités d'enseignement	3,56	3,44
Mauvaise formation des étudiants aux cycles supérieurs	0,29	0,66
Valorisation du travail (par l'université)	0,38	0,75
Manque d'installations	0,37	0,29
Manque d'intérêt	0,08	0,05
Problèmes de rédaction	0,46	0,36
Responsabilités administratives	1,86	1,49
Désillusionnement	0,20	0,31
Besoin de secrétaire	0,71	0,83
Bibliothèque non adéquate	0,43	0,82
Connaissances insuffisantes en statistique	0,29	0,38
Trop critique de son propre travail	0,73	0,87
Manque de fonds	0,96	1,21
Autres	1,43	1,65

Parmi les facteurs mentionnés, le plus important au Québec et en Ontario est celui de la charge d'enseignement. Viennent ensuite, par ordre décroissant, la lourdeur des responsabilités administratives, les facteurs « autres », incluant les obstacles d'ordre personnel, le manque de fonds, une vision trop critique de son propre travail, les lacunes des services de secrétariat et l'insuffisance de la bibliothèque. On se plaint également, significativement plus au Québec qu'en Ontario, du fait que l'université ne valorise pas suffisamment le travail de recherche, de la mauvaise formation des étudiants des cycles supérieurs et de l'insuffisance des services de documentation.

---

9. *Op. cit.*, tableau 24: cotes moyennes des facteurs considérés comme principaux obstacles à une meilleure productivité, par région géographique et par catégorie d'universités.

De son côté, dans son plan de développement 1986-1989, le F.C.A.R. fait part de certaines lacunes, qui, même si elles ne concernent pas spécifiquement les sciences sociales et humaines, méritent d'être soulignées[10]. On y rappelle, d'abord, que le plan du F.C.A.R. pour les années 1985-1988 avait déjà identifié une dizaine de ces problèmes: « insuffisances du niveau et de la formule de financement des universités; vieillissement et manque de renouvellement du personnel et des professeurs-chercheurs; vétusté d'une large partie des équipements scientifiques; absence d'une masse critique de chercheurs en plusieurs domaines; faible production des programmes d'études avancées; sous-développement de la recherche appliquée et du transfert technologique; sous-utilisation du potentiel des collèges en recherche; diffusion inadéquate de la production scientifique en langue française ». Les avis du Conseil des universités sont également utilisés par le F.C.A.R. pour rappeler les conditions dans lesquelles s'effectue la recherche en général[11].

Les conditions d'exercice de la recherche sont évidemment déterminées par un nombre assez élevé d'intervenants. A la faveur de politiques de financement ou de protocoles divers, ces intervenants - parmi lesquels il faut compter les gouvernements, les établissements, les organismes subventionnaires et les commanditaires - fixent les règles du jeu auxquelles doit se conformer la pratique de la recherche. Le rôle de ces intervenants doit être pris en considération.

Les *gouvernements*, d'abord. Par les modes d'allocation des ressources, surtout, ils déterminent jusqu'aux thématiques mêmes de la recherche. Est-il besoin de rappeler, par exemple, l'influence considérable exercée par les gouvernements dans le développement des sciences et de la technologie et dans l'établissement des priorités en ces deux domaines? Identification de clientèles étudiantes dites « prioritaires » donnant droit à des subventions plus importantes, « actions structurantes » favorisant la constitution d'équipes de recherche dans des secteurs jugés prioritaires, allègements fiscaux pour le soutien à la recherche en sciences appliquées[12], soutien accordé spécifiquement à des initiatives conjointes ou à des « appariements » universités-entreprises: voilà des exemples d'une action gouvernementale qui s'exerce surtout en faveur du « virage technologique ». Cette action correspond sans doute à un besoin de société pressant et crucial, mais nul doute qu'elle constitue aussi une intervention dans la redéfinition des priorités de la recherche. Il est difficile de ne pas penser que, à sa manière, ces orientations gouvernementales contribuent aussi indirectement à la dévalorisation des sciences sociales et humaines, tant chez les chercheurs eux-mêmes que dans l'ensemble de la société. En tout cas, elles auront pris la direction des vents dominants et confirmé le message, perçu dès le secondaire, selon lequel l'avenir serait moins aux sciences sociales et humaines qu'aux sciences pures et appliquées.

L'action de l'*établissement* sur la production de la recherche est aussi déterminante, tant sur le plan qualitatif que sur le plan quantitatif. C'est au niveau de l'établissement, en effet, que la recherche, la plus humble comme la plus prestigieuse, est quotidiennement promue, encouragée ou, au contraire, plus ou moins explicitement découragée. Effet pervers de la compétition interinstitutionnelle ou de la raréfaction des ressources, on observe que, en plusieurs milieux, les administrations universitaires semblent plus préoccupées par le montant total de subventions décrochées par leurs chercheurs que par la teneur et la qualité réelle des recherches. Plusieurs chercheurs déplorent que la considération portée à un chercheur croisse en fonction des montants des subventions qu'il a obtenues. Dans certaines publications universitaires, on juge même parfois plus important de faire figurer à côté du nom des chercheurs, non pas la liste de leurs publications, mais celle des sommes qu'ils ont obtenues en subventions de recherche. Les projets de recherche en sciences pures et appliquées nécessitant généralement des subventions plus élevées, le maintien de cette attitude ne peut évidemment pas jouer en faveur de la recherche en sciences sociales et humaines.

---

10. Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (F.C.A.R.), *Plan de développement 1986-1989*, pp. 8 et ss.

11. On cite, entre autres, l'avis sur *L'Impact du financement fédéral sur le développement universitaire du Québec*, juin 1984.

12. Dans son dernier avis annuel sur le financement des universités, le Conseil des universités a attiré l'attention sur les limites de ces mesures fiscales. Voir: *Le Financement du système universitaire pour l'année 1987-88*, Avis n° 86.23, Québec, 1987, pp. 24 ss.

L'obligation « morale » qui est ainsi faite aux professeurs d'obtenir des subventions peut même jouer un certain rôle dans le choix des types et des objets de recherche. Les chercheurs sont souvent acculés à l'obligation d'avoir à choisir entre un projet de recherche fondamentale, peu susceptible d'être subventionné et peu prestigieux, et un projet moins pertinent à leurs yeux mais plus coûteux, qui risque d'être mieux vu et plus rentable sur le plan de la carrière. Beaucoup en arrivent à croire qu'on ne peut pas « chercher » valablement si l'on n'est pas subventionné et que la vraie recherche ne peut plus être un travail solitaire.

De là à dévaloriser la tâche d'enseignement, il n'y a qu'un pas, vite franchi. Le professeur pour qui l'enseignement est une passion et qui, en conséquence, investit beaucoup de temps dans la préparation de ses cours et la direction de thèses, n'est généralement pas considéré comme étant un chercheur. Quant aux travaux dits de vulgarisation, pourtant essentiels dans une société qui prône l'accès à l'information, on sait qu'ils ne procurent guère de retombées de considération à l'intérieur de l'université. On se rappellera aussi ce qui a été dit plus haut sur l'aide à l'édition.

Tout cela détermine de diverses manières le contexte dans lequel se pratique la recherche et s'ajoute aux priorités thématiques que, explicitement ou implicitement, les universités définissent elles-mêmes. Comme toutes les priorités - et il en faut -, ces priorités ne peuvent pas toujours correspondre à celles des chercheurs eux-mêmes. Mais il arrive aussi, soutient-on, que, sous couvert de fidélité aux priorités, un projet de recherche soit refusé pour des raisons idéologiques par certains intervenants institutionnels qui appréhenderaient particulièrement la remise en question et la contestation: en soi, cela ne favorise guère le développement de la fonction critique, si centrale pour la recherche en sciences sociales et humaines. Par ailleurs, les cloisonnements institutionnels entre les différents départements limitent considérablement la mise en oeuvre de projets interdisciplinaires de recherche, ce qui constituerait, pour la recherche elle-même, un déterminant négatif du morcellement disciplinaire dont on a déjà souligné les inconvénients pour l'acquisition de formations plus larges et plus polyvalentes.

Bien qu'elles soient encore relativement récentes, les activités de recherche des professeurs des collèges font actuellement beaucoup discuter et sont soumises à des analyses et à des études[13]. D'après des témoignages entendus, les candidats à la recherche en sciences humaines en milieu collégial rencontrent, du côté de leur établissement même, des degrés d'appui et d'encadrement fort variables. La tâche d'enseignement et les charges administratives demeurent lourdes et les informations relatives aux différents programmes et projets de recherche ne sont pas partout fidèlement et promptement communiquées. Des chercheurs ont dit souhaiter pouvoir bénéficier d'un certain soutien institutionnel au moment de la préparation et de la présentation des projets. A tous ces égards, les traditions sont encore bien jeunes dans les collèges, mais l'estime même pour l'activité de recherche pourrait bien être la condition d'émergence de toute tradition valable dans ce secteur de la vie des collèges. On constate actuellement que, dès lors que les projets de recherche débordent du champ de la recherche pédagogique[14], l'accueil est encore souvent très réservé. Dans un contexte institutionnel où le nombre de ceux qui détiennent ou postulent un doctorat est plus élevé en sciences sociales et humaines que dans les autres secteurs, les chercheurs en sciences sociales et humaines sont évidemment plus nombreux à écoper de cet état de fait.

---

13. Notons, par exemple: le V[e] colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, dont les actes ont été publiés dans *Prospectives*, vol. 21, nos 2-3-4 (avril-décembre 1985); l'important rapport du Conseil des collèges (*Le Cégep de demain*, Québec, 1985), dont un chapitre est consacré à la mission de recherche; le colloque, organisé par la Fédération des cégeps et la Direction générale de l'enseignement collégial, sur « l'orientation et le développement de la recherche dans les collèges du Québec », qui a eu lieu à Longueuil les 1[er] et 2 juin 1987. Voir aussi: Conseil des collèges, *L'Orientation de la recherche dans les collèges et commentaires sur le programme ACSAIR*, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, mai 1987.

14. Dans une étude récente, Paul-Émile Gingras a relevé que la majorité des recherches privilégiées par les chercheurs en milieu collégial se classent dans la catégorie de la recherche appliquée et visent l'amélioration du milieu; elles portent sur la pédagogie, le développement institutionnel, les activités étudiantes, les technologies et l'étude du milieu régional. Voir: *Prospectives*, vol. 21, nos 2-3-4 (avril-octobre-décembre 1985), pp. 60-61.

Les *organismes subventionnaires* jouent également un rôle important dans le cadre de développement de la recherche. Ici aussi, et sans qu'on doive présumer du résultat d'études en cours[15], on peut dire que tout ne favorise pas également le développement de la recherche en sciences sociales et humaines, à commencer par les règles selon lesquelles est décidé l'octroi des subventions. De nombreux chercheurs soutiennent que ces règles ne sont pas toujours clairement énoncées; il arriverait même qu'elles ne soient pas publiées ou qu'elles soient modifiées en cours de route et sans que les intéressés en soient avertis. Quant aux jurys d'évaluation, autant les avantages du « jugement des pairs » continuent de l'emporter sur tout autre processus d'évaluation, autant on ne saurait trop veiller à ce que le choix des membres ne favorise pas l'hégémonie d'orthodoxies méthodologiques, la défense des intérêts d'établissements ou d'ordres d'enseignement, voire d'écoles de pensée. Ces risques sont particulièrement élevés dans le champ des sciences sociales et humaines où méthodologies et choix idéologiques se côtoient souvent de très près.

Plus subtilement mais peut-être plus efficacement que tous les autres déterminants, deux critères d'évaluation en grande vogue pourraient bien jouer négativement sur le développement de la recherche en sciences sociales et humaines. Il y a d'abord l'engouement pour les méthodes quantitatives. Mimétisme hérité des sciences expérimentales, difficulté d'accréditer les approches de type plus qualitatif ou concession aux techniques de traitement informatique? La chose est difficile à trancher, mais il faut bien constater l'espèce d'obligation que se font de nombreux chercheurs en sciences sociales et humaines de recourir, même si l'objet ne le commande pas vraiment ou même si les résultats obtenus sont finalement peu probants, aux canons des approches et des techniques quantitatives: il n'y aurait de vérité que chiffrée, semble-t-on croire. On nous a dit et redit que ce mimétisme est très présent au sein des jurys d'évaluation des organismes subventionnaires. Cela reste à vérifier, mais s'accorde assez bien à la pensée du jour.

L'autre critère en vogue a trait à la « pertinence sociale » des projets soumis. Dans le contexte de disciplines envahies par le doute et constamment contraintes de prouver leur utilité - et tel est bien fréquemment le cas en sciences sociales et humaines -, la volonté d'être pertinent peut donner lieu à toutes sortes de contorsions, qui ne servent d'ailleurs pas toujours la pertinence. Les jurys d'évaluation se débattraient eux-mêmes avec ce concept de « pertinence sociale », qu'on ne réussit pas nécessairement à affranchir de certaines approches étroitement utilitaires. Là non plus, il n'est pas dit que le mimétisme à l'endroit des sciences expérimentales et des techniques ne parasite pas la nature d'une pertinence qui serait plus spécifique à la recherche en sciences sociales et humaines.

A ces difficultés liées à la critériologie d'évaluation, on pourrait ajouter les contraintes imposées à l'interdisciplinarité souhaitée des projets de recherche par le caractère très souvent disciplinaire de la composition des jurys d'évaluation; mais, en cela, les chercheurs des sciences sociales et humaines partagent un sort commun à l'ensemble des secteurs de recherche.

Enfin, il faut souligner l'action exercée par les *commanditaires* de recherche en sciences sociales et humaines. Il est assurément normal qu'un commanditaire impose son sujet de recherche. Mais, ce faisant, il impose aussi très souvent la problématique même de la recherche, voire le type de méthode qu'il souhaite voir employer. C'est dire que la commandite est un facteur qui contribue aussi à orienter la recherche vers un type d'objets et de pertinence, généralement ceux qui correspondent aux intérêts d'organismes assez importants pour pouvoir se payer des contrats de recherche. Ceux-ci constituent une manne tentante. Les chercheurs et leurs établissements ne poussent habituellement pas l'angélisme jusqu'à refuser des contrats intéressants, dussent-ils être amenés à s'occuper, moins qu'ils ne le voudraient, d'importants enjeux sociaux et humains attirant moins de preneurs. Ils en parlent, cependant, comme d'un autre déterminant qui, à sa manière, renforce les dimensions plus utilitaires du concept de « pertinence » de la recherche. En sciences sociales et humaines, cela ne saurait être sans conséquences pour l'amplitude des objets de recherche et, du moins à long terme, pour leur pertinence même.

---

15. Le Conseil des universités a reçu le mandat d'étudier le programme F.C.A.R., y compris son volet A.C.S.A.I.R. (Aide aux chercheurs des collèges et aux chercheurs sans affiliation institutionnelle reconnue).

∴

Ni les diagnostics ni l'identification des déterminants ne sont, dans le cas de la recherche universitaire en sciences sociales et humaines, aussi clairs que dans le cas de l'enseignement proprement dit. On observe sans doute un certain climat d'hésitation et d'inquiétude qui répercute des tendances assez répandues dans l'opinion publique et selon lesquelles les sciences sociales et humaines ne sont pas dans les vents dominants. Mais cette morosité ne trouve guère à s'appuyer ni sur le volume des ressources financières engagées dans la recherche en sciences sociales et humaines, ni sur le nombre et la qualité des ressources humaines qui y œuvrent. En revanche, des indices donnent à penser qu'il y a, dans les divers protocoles de financement, d'administration et d'évaluation, des facteurs qui tendent à refléter et à confirmer la situation de faiblesse qui, à plusieurs égards, est celle des sciences sociales et humaines. Dans la mesure où ils sont vraiment opérants, on peut dire que ces facteurs déterminent aussi des effets de système fondamentalement de même nature que ceux qu'on a identifiés dans l'enseignement des sciences sociales et humaines.

Chapitre 4
Des cibles pour des actions de relance

Dans les chapitres qui précèdent, on s'est employé à identifier ce qui, dans la conjoncture actuelle et dans les dispositifs mêmes du système d'éducation, contribue à créer la situation faite aux sciences sociales et humaines. On a ainsi pu voir que les difficultés qui affectent ce vaste secteur de formation et de recherche sont, pour une large part, attribuables à des rouages ou à des façons de faire du système lui-même; à tout le moins y trouvent-elles d'importants renforcements. C'est dire que, si les constatations faites sont exactes, toutes les actions de redressement, d'amélioration et de relance devront avoir pour cibles les dispositifs détectés; sinon, il y a fort à parier que les effets soient nuls ou bien minces.

Dans le présent chapitre, on essaiera d'identifier quelques-unes de ces cibles, celles qui permettraient de s'attaquer aux vrais problèmes. Non pas que tout y soit clair, tant s'en faut, mais de les articuler autour des vrais enjeux nous oriente plus sûrement vers le succès que d'intervenir à la seule périphérie des choses. Non pas davantage que les actions soient toutes aisément envisageables à court terme: ce serait se méprendre naïvement sur l'enracinement des mécanismes en cause. A tout le moins aura-t-il été jugé utile d'inviter les partenaires intéressés à prolonger la réflexion dans les directions suggérées et à y engager des actions qui portent. Les données consignées dans les chapitres précédents tiendront lieu ici d'explications et de références et permettront d'exposer succinctement les cibles d'action retenues.

4.1 Une estime à rétablir

Bien des éléments paradoxaux de la situation des sciences sociales et humaines - tout à la fois leur présence massive et leur cote à la baisse - obligent à penser que plusieurs des problèmes identifiés relèvent de facteurs psychosociaux et sociopolitiques. La réputation diminuée des sciences sociales et humaines s'accrédite ainsi, à la faveur de perceptions et d'impressions véhiculées et répercutées. L'opinion et les idées de l'heure créent un climat et un contexte où il est dit et redit que les sciences sociales et humaines seraient de moins en moins dans les vents dominants: les étoiles montantes n'en seraient plus guère issues. On a vu comment ce contexte général compte pour beaucoup dans la morosité qui affecte nombre d'enseignants, d'étudiants et de chercheurs s'adonnant aux sciences sociales et humaines.

Des climats ne se corrigent pas à coup de décisions; pas même par des approches d'allure purement volontariste. Mais il est sûr que, dans le cas qui nous occupe, il ne serait ni sans importance ni sans efficacité que les partenaires responsables revigorent leur estime pour les sciences sociales et humaines et la pertinence qu'ils leur reconnaissent dans le champ actuel de la culture. On songe ici moins à quelque discours de convenance qu'à une prise de conscience appelée à se traduire dans les décisions concrètes prises au fil des jours. En ce sens, il y a place pour une nouvelle affirmation de volonté politique et administrative chez ceux et celles qui, à même les décisions de gestion affectant l'évolution du système d'enseignement et de recherche, sont amenés à déterminer quel cas ils font des sciences sociales et humaines. Dans un contexte où de multiples décisions se prennent, soutenues par l'opinion répandue que les choix gagnants ne sont plus du côté des sciences sociales et humaines, les faits seuls diront ce qu'il en est vraiment de la conviction des divers responsables.

Pour sa part, le Conseil est de ceux qui sont convaincus que, plus que jamais, la contribution des sciences sociales et humaines est essentielle au devenir harmonieux du savoir et de la vie en société elle-même. Loin d'inviter à les discréditer, les préoccupations technologiques dominantes que nous connaissons et favorisons devraient plutôt confirmer l'utilité et la nécessité des sciences sociales et humaines. Plus que jamais, en effet, en raison même de l'accélération du développement technologique, des questions se posent sur la signification humaine et sociale de ce développement, sur les multiples manières dont la vie des individus et des sociétés en est affectée, sur l'inéluctable jugement critique qu'il invite à formuler. Au moment où tant d'individus et de collectivités s'interrogent sur l'avenir de l'environnement, sur les menaces qui pèsent sur la vie et sur ses mécanismes les plus intimes, sur la répartition des ressources les plus vitales, il est plus nécessaire que jamais que se développent des réflexions systématiques sur tout ce

qui est en train d'affecter la vie des individus et des sociétés, cela même qui fournit leur objet et dicte leurs méthodes au vaste ensemble de disciplines et d'approches que constituent les sciences sociales et humaines. Celles-ci n'ont pas à s'ériger en frein dressé contre ce que l'opinion commune considère comme un progrès, mais elles peuvent beaucoup pour nous assurer que ce progrès ne dégénère pas en catastrophe ou en une évolution échappant à tout contrôle critique. Dans le concert actuel des voix qui promeuvent le virage technologique et prônent l'adhésion aux idéaux réalistes du commerce et de la prospérité économique, il serait sain qu'on entende aussi celles qui plaident pour la vigilance critique et le souci permanent de l'humanité. Les sciences sociales et humaines ont des objets, des traditions et des méthodes qui les habilitent à cela, comme elles l'ont déjà fait de façon si déterminante dans l'histoire du Québec et de sa « révolution tranquille ».

S'il est un groupe qui, avec ceux et celles qu'on appelle communément les « décideurs », peut être ici un intervenant de première importance, c'est bien celui des spécialistes des diverses sciences sociales et humaines. Les hésitations et la morosité que l'on observe actuellement chez beaucoup d'entre eux ont des effets débilitants évidents: il est toujours peu invitant de croire le discours de témoins qu'on sent habités par le doute. C'est aux spécialistes des sciences sociales et humaines qu'il incombe, d'abord et avant tout, de faire la preuve concrète de l'intérêt de leurs disciplines, de l'importance de leurs apports et de la pertinence de leurs produits. La qualité et la valeur s'imposent généralement d'elles-mêmes. On peut légitimement attendre des professionnels d'un domaine qu'ils soient eux-mêmes convaincus de la validité de leurs contributions et, un arbre se jugeant à ses fruits, qu'ils soient les premiers promoteurs de l'importance de ce qu'ils font.

C'est un peu à la manière de propos préalables que le Conseil:

(1) rappelle *l'importance historique et la nécessité toujours actuelle* de la contribution des sciences sociales et humaines au développement de la société québécoise et à sa capacité d'assumer ses grands enjeux sociaux, et recommande aux principaux intervenants (ministères, organismes scolaires, établissements, organismes subventionnaires, associations professionnelles) d'en *favoriser effectivement la pratique et le rayonnement.*

4.2 L'amélioration des programmes d'études

Des analyses et des témoignages rapportés dans les chapitres précédents, il se dégage que, dans bien des cas et sous plusieurs aspects, les programmes d'études en sciences sociales et humaines ont besoin d'être restructurés ou recentrés. Décrits comme des ensembles dont la cohérence est souvent celle de la cafétéria et le niveau d'exigence, commandé par le plus bas dénominateur commun, ces programmes d'études doivent être remis sur la voie de la qualité et sous le signe d'une exigence comparable à celle dont peuvent se vanter d'autres secteurs d'études. On abordera plus loin la question, finalement plus déterminante, du jeu des options et du système de préalables exigés d'un ordre d'enseignement à l'autre, mais il est sûr que des actions d'amélioration interne sont aussi nécessaires, histoire de faire d'abord le ménage chez soi.

4.2.1 Au secondaire

Au secondaire, on a vu que le régime pédagogique favorise une présence importante des sciences sociales et humaines dans le curriculum commun obligatoire et dans les règles de sanction elles-mêmes. On a vu aussi comment la situation change complètement avec les règles qui président au choix des options, des règles largement imposées par les préalables exigés pour l'admission dans les programmes de l'enseignement collégial.

Ces dispositifs ont tout de même des effets sur le contenu des cours de sciences sociales et humaines. D'une part, contrairement aux sciences pures et aux mathématiques, il ne s'est pas développé de cours de base « enrichis » en sciences sociales et humaines, des cours où l'élève pourrait déjà éprouver ses intérêts et démontrer ce qu'il peut faire. D'autre part, parce qu'ils n'appartiennent pas aux « filières gagnantes »

et parce qu'ils servent de choix de repli pour les étudiants qui ne peuvent pas accéder aux cours de sciences et de mathématiques, les cours à option de sciences sociales et humaines n'ont guère pu devenir des lieux où se pratiquent des standards élevés de qualité et d'exigence. Il en résulte que, dans l'opinion courante des élèves eux-mêmes, les cours à option de sciences sociales et humaines ne constituent pas des défis de taille. Et, pour les élèves que les aptitudes et les intérêts personnels orientent positivement vers les sciences sociales et humaines, les cours à option en ce domaine peuvent difficilement être des occasions de se mesurer et de tester leurs goûts et leurs aptitudes, voire d'amorcer et de poursuivre un cheminement continu et gradué comme c'est le cas dans les filières de sciences et de mathématiques. Dans le cadre des programmes obligatoires existants, qui ne prévoient pas non plus de cours « avancés » en sciences sociales et humaines, ces élèves ne trouvent pas la possibilité d'approfondir davantage leurs connaissances et d'enrichir leur formation.

Le Conseil a déjà eu l'occasion de souligner combien ces mécanismes peuvent avoir des effets négatifs sur les cheminements d'orientation des élèves et de souhaiter « le remplacement d'un système d'orientation, surtout fondé sur l'échec et l'élimination progressive, par des pratiques qui favorisent plutôt la stimulation et l'essai signifiant[1] ». Cela demeure toujours d'actualité, autant pour le bénéfice des élèves positivement intéressés aux sciences sociales et humaines que pour les autres qui, échoués là par défaut, n'ont pas davantage l'occasion de voir vraiment ce qui se fait en sciences sociales et humaines et d'en expérimenter les méthodes et les exigences.

Il faut dire que, si l'enseignement des sciences était lui-même davantage ouvert à des perspectives sociales, comme le Conseil en a récemment rappelé l'opportunité[2], plus d'élèves auraient, à la fin du secondaire, une idée plus précise et plus enracinée des enjeux dont traitent les sciences sociales et humaines et de la contribution que celles-ci peuvent apporter. Le travail de ceux qui oeuvrent en éducation au choix de carrière et en information ou en orientation scolaire et professionnelle en serait aussi facilité - et chacun sait combien comptent pour beaucoup d'élèves les opinions et les perceptions véhiculées par les intervenants de ce champ d'intervention.

Comme les sciences pures, les sciences sociales et humaines devraient offrir aux élèves des occasions de tester leurs aptitudes, de se mesurer à des exigences plus serrées, de faire véritablement leurs preuves et de se révéler ainsi à eux-mêmes. Le renforcement général des exigences et la diversification des cours à option en sciences sociales et humaines au secondaire constituent à cet égard une cible d'action des plus opportune.

C'est pourquoi le Conseil:

(2) recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de hausser les *standards d'exigence* dans les cours obligatoires de sciences sociales et humaines de l'enseignement *secondaire*.

Et, précisant ici une recommandation générale déjà formulée[3] au sujet de la diversification de l'ensemble du deuxième cycle du secondaire, le Conseil:

(3) recommande au ministre de l'Éducation d'assurer, dans l'*enseignement secondaire*, le développement de *cours à option de qualité* en sciences sociales et humaines et d'y aménager, comme en sciences, des possibilités de *niveaux plus avancés dans les cours obligatoires* consacrés à ces disciplines.

---

1. C.S.E., *Le deuxième cycle du secondaire... p. 38.*
2. *C.S.E., Projets d'amendements au régime pédagogique du secondaire*, Québec, octobre 1986, pp. 6-9. Le Conseil y souligne les bénéfices qu'on tirerait d'un enseignement des sciences conçu et dispensé dans des perspectives dites « S.T.S. » (sciences, technologie, société).
3. C.S.E., *Le deuxième cycle du secondaire...*, p. 31.

4.2.2 Au collégial

Les diagnostics sévères portés sur les programmes collégiaux de sciences humaines ne sont pas récents. Le livre blanc de 1978 parlait déjà « des impasses de l'émiettement et du papillonnage[4] » et soulignait qu'« aucune raison valable » ne justifie le nombre inférieur de crédits obligatoires exigés en sciences humaines[5]; il suggérait même, dans les cas spécifiques des concentrations de Sciences humaines et de Lettres, « d'alourdir la tâche de l'étudiant[6] ». Le nouveau régime pédagogique du collégial a prescrit un éventail de combinaisons rendant effectivement possible l'uniformisation du nombre de crédits, mais il ne l'a pas imposé[7].

A la suite d'une vaste consultation portant sur des propositions soumises à la discussion[8], le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science vient de préciser les orientations qu'il entend donner à la révision de la concentration en sciences humaines[9]. L'entreprise est considérable et ne sera guère implantée avant l'automne 1989. Mais c'est une révision qui va dans le bon sens. Elle précise et resserre l'éventail des contenus obligatoires, accentue les préoccupations méthodologiques, porte à 28 unités le bloc de cours de base, identifie trois pôles de cohérence pour les contenus - l'Individu, la Société, le Monde -, annonce la révision et la réduction de la banque de cours en sciences humaines: toutes choses qui sont de nature à favoriser une meilleure cohérence de la formation, une plus grande intégration des apprentissages et une meilleure visibilité des objectifs de formation fondamentale. On aurait pu souhaiter telle ou telle autre nuance d'insistance - et de nombreux organismes[10] en ont suggéré au cours de la longue démarche d'élaboration -, mais le fait que la refonte semble pouvoir tabler sur des consensus assez larges constitue déjà une raison suffisante de se réjouir des pas franchis et de ceux qui pourront l'être sous peu.

Pour sa part, tout en étant convaincu qu'elle ne pourra porter tous ses fruits que si on s'attaque aussi au difficile dossier des préalables, le Conseil est d'avis que la refonte des contenus s'impose effectivement. Cette refonte sera d'autant plus bénéfique qu'elle s'accompagnera d'actions efficaces pour réaliser ce que le document ministériel retient comme septième orientation: « Mieux répondre aux besoins de formation fondamentale des élèves et (...) renouveler les enseignements dans ce secteur d'études[11] ». C'est dans ces perspectives que le Conseil:

(4) appuie les orientations et les objectifs de *la révision annoncée de la concentration en sciences humaines au collégial*, notamment en ce qu'elle vise à lui donner plus de cohérence et à renforcer son allure de formation fondamentale;

(5) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'inciter les collèges à *accroître les exigences des programmes de la concentration en sciences humaines*, notamment en ce qui a trait à la qualité de l'encadrement et à la validité de l'évaluation pédagogique.

4.2.3 A l'université

Les programmes universitaires de sciences sociales et humaines constituent un éventail extrêmement varié et complexe. Et cela, même au niveau proprement institutionnel, chaque université définissant ses

---

4. M.E.Q., *Les Collèges du Québec*, p. 40.
5. *Ibid.*, p. 51.
6. *Ibid.*, p. 52.
7. « La concentration (...) est constituée d'un ensemble de cours dont le total des unités se situe entre 24 et 32 » (Règlement sur le régime pédagogique du collégial, article 14). Les concentrations de sciences humaines et de lettres comportaient et comportent toujours 24 ou 26 unités de cours obligatoires; les concentrations de sciences en comportent 32.
8. M.E.S.S., *Document d'orientation de la concentration en sciences humaines au collégial. Document de consultation*.
9. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, *La Révision de la concentration en sciences humaines au collégial. Les orientations ministérielles*, Québec, 1987. On a reproduit plus haut (p. 31) la structure du programme révisé.
10. Voir, en particulier: Conseil des collèges, *Les Projets d'orientation des concentrations en sciences humaines et en sciences de la nature*, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, mars 1986.
11. *La Révision de la concentration...*, p. 2.

programmes et s'en portant garante. On y atteint facilement le chiffre de soixante programmes différents de baccalauréats, sans compter les nombreuses combinaisons offertes par le jeu des majeures et des mineures.

On l'a déjà dit, ce qui frappe dès le prime abord, c'est le nombre même de baccalauréats spécialisés. L'histoire de notre système d'enseignement supérieur et les pressions issues des besoins de professionnalisation expliquent pour une bonne part cette tendance à concevoir des programmes de baccalauréat si diversifiés et si spécialisés[12]. Et nul doute qu'on ferait des constatations analogues dans bien d'autres domaines que celui des sciences sociales et humaines. Le fait demeure, cependant, que les universités québécoises se caractérisent par une forte tendance à la spécialisation dès les études de premier cycle. Cela est même particulièrement remarquable en sciences sociales et humaines; c'est là, par exemple, qu'on offre un baccalauréat spécialisé en science politique qui comporte jusqu'à soixante-douze crédits de spécialisation, alors que la majorité des étudiants n'exerceront sûrement pas la « profession » - inexistante - de politicologue. On pourrait d'ailleurs donner d'autres exemples illustrant ce phénomène unique en Amérique du Nord, où la spécialisation est généralement moins poussée et où les disciplines de sciences sociales et humaines sont fréquemment enseignées comme disciplines d'appoint.

On peut difficilement isoler le cas des programmes universitaires de premier cycle en sciences sociales et humaines de l'ensemble du dossier des objectifs du premier cycle; non plus, d'ailleurs, que des questions soulevées par la prolifération des programmes courts, notamment des certificats. Au sujet des programmes de baccalauréat en sciences sociales et humaines, on peut d'ores et déjà soutenir, cependant, que les motifs d'une spécialisation aussi poussée que celle que nous connaissons ne l'emportent pas sur celles qui militent en faveur d'une formation plus fondamentale, large et polyvalente, donc moins précocement spécialisée. Quant aux programmes courts de certificat, le Conseil a déjà eu l'occasion[13] de souligner que l'idéal de l'accessibilité ne peut être bien servi que si l'on assure par ailleurs que sont respectés des standards reconnus de qualité. S'appuyant sur les mêmes analyses et les mêmes préoccupations, le Conseil:

(6) recommande aux autorités universitaires de poursuivre leurs démarches visant à *réduire le nombre et le degré de spécialisation des programmes de baccalauréat* en sciences sociales et humaines, en vue d'offrir des programmes axés sur une formation de base plus large, plus polyvalente et plus interdisciplinaire;

(7) recommande que, dans l'élaboration, la gestion et l'accréditation des *certificats en sciences sociales et humaines*, les universités appliquent *des critères et des standards rigoureux*, propres à favoriser et à assurer la qualité de la formation, la cohérence interne et l'intégration des programmes.

4.3 Le réexamen des préalables

On a vu comment le système des cours préalables requis par les ordres d'enseignement subséquents détermine, dès le secondaire, le choix et la hiérarchisation des options et agit comme le levier d'orientation le plus efficace. De l'école secondaire au collège et du collège à l'université, se dessinent ainsi des voies dont certaines, jugées meilleures, s'appuient sur une cascade serrée de conditions préalables et les autres, souvent dévalorisées, accueillent finalement tous les candidats qui frappent à la porte. A telle enseigne que, plus que tout autre facteur, c'est assurément ce système de conditions préalables d'admission qui apparaît comme la cause structurelle la plus forte de la situation difficile qui est faite au secteur des sciences sociales et humaines dans le système d'éducation. Toutes les actions de relance, y compris la refonte, pourtant nécessaire, des contenus des programmes, pourraient demeurer sans grands effets si le dossier des préalables n'est pas ouvert pour un nouvel examen et d'éventuels ajustements.

---

12. Voir, par exemple: Maurice Boisvert, *Formation générale - Formation spécialisée*, Communication présentée à la Conférence annuelle des vice-recteurs des universités, Université Laval, 18 septembre 1985; Bernard Bonin, *Quelques réflexions sur le premier cycle universitaire au Québec*, Conseil des universités, septembre 1986.
13. C.S.E., *Les Adultes dans les programmes réguliers de l'université...* pp. 34 ss.

Ce dossier des préalables est un des plus délicats que connaisse le système d'enseignement. S'y mêlent, en effet, des composantes philosophiques, voire idéologiques, qui le font aborder le plus souvent bien indirectement et même pudiquement[14]. Des considérations techniques et pragmatiques aussi, à la faveur desquelles s'expriment les préoccupations légitimes de ceux qui, dans le concret de la vie pédagogique, savent bien qu'il y a des séquences d'apprentissage et que les cheminements de formation doivent commencer par le début et progresser selon un développement gradué.

A notre connaissance, le livre blanc sur les collèges est le seul document officiel qui énonce clairement un principe général relatif aux conditions préalables. On y lit: « Chaque niveau d'études doit posséder ses objectifs propres et tenir compte du bagage de connaissances des étudiants qu'il accueille. Dans le cas de l'enseignement collégial, cela signifie qu'il n'appartient ni aux universités ni au marché du travail de dicter les objectifs et les contenus des programmes de formation, pas plus qu'il n'appartient aux collèges d'exiger des préalables des étudiants de l'enseignement secondaire. Chaque niveau d'enseignement doit accueillir les étudiants à un stade d'évolution correspondant au niveau atteint précédemment et les faire cheminer vers des objectifs qu'il fixe lui-même[15]. » Et, traitant plus loin des concentrations de sciences pures et appliquées et des sciences de la santé, le livre blanc précise: « L'option pour la formation fondamentale exigera qu'on se déleste encore davantage des préalables universitaires pour initier plutôt l'étudiant aux fondements dont on a déjà parlé[16]. » A cet égard, il mentionne le travail du CLESEC (Comité de liaison enseignement supérieur - enseignement collégial) et du CLECES (Comité de liaison enseignement collégial - enseignement secondaire), soulignant que le premier avait réussi « à réduire et à uniformiser les préalables exigés par les programmes universitaires[17] ».

Après avoir énoncé ce principe général et rappelé ces nécessaires délestages, le document reconnaît tout de même que le ministre peut « ajouter certaines conditions particulières à chaque programme. Ces conditions pourront inclure la réussite de cours de niveau secondaire dans les domaines où les enseignements sont forcément progressifs - en mathématiques ou en musique, par exemple. Les préalables ainsi exigés devront toujours être justifiés par les règles mêmes de l'apprentissage[18] ». Quant aux conditions particulières fixées par un collège, « aucune (...) ne pourra avoir pour effet d'imposer des cours de niveau secondaire[19] ». Ce sont ces dispositions qui ont été retenues par le régime pédagogique du collégial de 1984[20].

Le régime pédagogique du secondaire ayant clairement établi la grille des cours obligatoires - et c'est la très grande majorité des cours du secondaire qui sont obligatoires et communs -, c'est évidemment sur les cours à option que s'exercent les pressions des préalables exigés par le collégial. Encore qu'il faudrait ajouter que les récentes modifications apportées au contenu du cours obligatoire de sciences de 4e année du secondaire sont aussi largement attribuables aux exigences d'entrée dans les concentrations collégiales de sciences: celles-ci s'accommodent mieux d'un cours de base combinant physique et chimie que d'un choix entre physique et chimie qui produisait des préparations « en dents de scie », donc différentes selon le choix exercé par l'élève[21].

Ces préalables exigés par le collégial, on en trouve la liste la plus précise et la plus pratique, non pas dans les documents officiels du ministère, mais dans le Guide pratique que le S.R.A.M. met à la disposition des étudiants[22]. Quant aux préalables exigés par les universités - et on sait que chacune d'elles a pleine

---

14. Il faut étudier attentivement le tome I des *Cahiers de l'enseignement collégial* pour découvrir, dans un paragraphe, l'énoncé succinct et très général des préalables du secondaire (édition 1987-1988, page I-82).
15. M.E.Q., *Les Collèges du Québec*, p. 35.
16. *Ibid.*, p. 40.
17. *Ibid.*, p. 36.
18. *Ibid.*, p. 48.
19. *Ibid.*, p. 48.
20. Règlement sur le régime pédagogique du collégial, art. 2-4.
21. Voir: C.S.E., *Projets d'amendements au régime pédagogique du secondaire*, pp. 6 ss. [illegible], lettre du 17 février 1984, par laquelle le ministre sollicitait une première fois l'avis du Conseil sur ce même amendement, référence explicite était faite à l'accès aux concentrations du collégial.

autonomie en la matière -, ils sont énoncés dans la brochure *Accueil*, préparée par le C.L.E.S.E.C.; là encore, le S.R.A.M. les présente très clairement dans un autre guide pratique[23].

Quoi qu'on puisse en dire, le système des préalables jouit donc d'assises réglementaires solides et de traditions pratiques bien ancrées. Et, aussi longtemps que sa dynamique s'exercera selon les vecteurs actuels, on ne voit pas bien comment les choses pourraient s'améliorer pour les sciences sociales et humaines. Mais alors *quoi faire*? Étendre aux sciences sociales et humaines la pression des conditions préalables exigées pour l'admission dans les programmes de l'ordre supérieur? Abolir tous les préalables, en sciences comme ailleurs?

Ces solutions extrêmes soulèveraient sans doute autant de problèmes qu'elles n'en résoudraient. Car aucune ne réussit vraiment à tenir compte de l'ensemble des facteurs à considérer. Ainsi, l'établissement de conditions préalables pour l'accès aux concentrations et aux programmes de sciences sociales et humaines serait sans doute de nature à accroître la crédibilité de ces programmes, à les valoriser auprès des étudiants et de l'opinion générale et à hausser le niveau du profil moyen des étudiants qui s'y inscrivent. Mais ce serait confirmer et renforcer les pressions qui font que, malgré tous les énoncés d'intention, beaucoup d'élèves sont contraints, dès la 3e année du secondaire, à des choix d'orientation prématurés. Et ce serait, à toutes fins utiles, exclure un nombre important d'étudiants de l'accès ou de la persévérance aux études supérieures, un accès et une persévérance dont l'hospitalité des sciences sociales et humaines assure une très bonne part. Quant à la suppression de tous les préalables, elle ne servirait finalement pas les étudiants eux-mêmes, qui, sous peine de ne jamais suivre de vraies progressions d'apprentissage, doivent bien commencer quelque part leur cheminement; ce qui, est-il nécessaire de le rappeler, n'est pas une exigence à laquelle seraient soumis les seuls apprentissages en sciences et en mathématiques, l'apprentissage de la langue elle-même comportant aussi ses étapes de progression. Ce serait également placer les étudiants québécois dans une position comparativement désavantageuse, obligés qu'ils sont déjà de vivre deux transitions successives entre le secondaire et l'université. C'est pourquoi il ne serait ni réaliste ni utile de s'accrocher à ce genre de solutions extrêmes.

Est-ce à dire qu'il n'y a rien à faire? Pas du tout. C'est plutôt qu'il faut peut-être chercher dans les raisons mêmes qui militent pour ou contre les solutions évoquées les éléments d'*une approche plus systémique du problème*: c'est la voie que le Conseil proposera dans la section suivante de ce chapitre. D'ores et déjà, cependant, il importe de souligner l'importance que la réflexion soit ravivée sur cet épineux dossier des préalables, principalement en raison des conséquences pédagogiques énormes qui en découlent pour l'orientation des étudiants et pour la santé des sciences sociales et humaines dans notre système d'éducation. Il importe aussi qu'on ne considère pas parfaitement menés à terme les efforts accomplis pour préciser et réduire au minimum nécessaire et justifiable les préalables ayant pour effet d'imposer d'avoir suivi des cours de l'ordre d'enseignement précédent. Est-il si évident, par exemple, que, pour un futur médecin, la présence au dossier de tel ou tel cours de mathématiques soit un meilleur prédicteur de réussite et de compétence que les connaissances qu'il aurait pu acquérir en psychologie ou en sociologie? Il n'est pas dit non plus que, ainsi que l'a déjà suggéré le Conseil des collèges dans le cas des préalables universitaires[24], on n'y gagnerait pas à traduire ces préalables en « objectifs de formation » et en « éléments de connaissance », plutôt qu'en cours préalables dont on précise même actuellement les numéros de codification.

Tout en invitant à situer le dossier sous l'éclairage des perspectives plus larges suggérées dans les pages suivantes, c'est avec insistance que le Conseil:

(8) attire l'attention sur l'*enjeu stratégique* de première importance pour les sciences sociales et humaines que constitue *le régime des préalables* exigés pour l'admission dans les programmes des collèges et des universités et invite les partenaires à en reprendre l'examen;

---

22. S.R.A.M., *Guide pratique des études collégiales au Québec*, édition 1987, Montréal, S.R.A.M., 1986.
23. S.R.A.M., *Guide pratique des études universitaires au Québec*. Simple hasard ou autre exemple de promotion implicite, la couverture 1987 présente Einstein pensant son célèbre $E = mc^2$...
24. Conseil des collèges, *Les Projets d'orientation des concentrations en sciences humaines et en sciences de la nature*, mars 1986, p. 47.

(9) recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, de même qu'aux autorités universitaires, d'*activer leurs démarches de précision, de réduction et de justification des préalables actuellement exigés pour l'admission aux programmes des collèges et des universités*.

4.4 La clarification des objectifs de système

Ainsi qu'on l'a évoqué plus haut, l'énoncé des raisons militant pour ou contre l'extension ou la suppression des préalables contient les bases d'une perspective plus large, seule susceptible de faire entrevoir des avenues de solution praticables. Cette perspective plus large gravite essentiellement autour des objectifs visés par le système, aussi bien en ce qui a trait à la spécificité et à l'articulation des divers ordres d'enseignement qu'en ce qui touche les objectifs sociétaux d'accessibilité et de scolarisation.

Sur la spécificité et l'articulation des divers ordres d'enseignement, la réflexion collective est loin d'avoir atteint tous les degrés souhaitables de précision et de fonctionnalité. Il n'est pas sûr, en effet, que l'on ait identifié toutes les implications pédagogiques et curriculaires des choix structurels originaux faits par le Québec, notamment celui de découper l'enseignement supérieur en deux ordres distincts et d'avoir ainsi établi un cheminement de cinq années entre le secondaire et l'obtention du baccalauréat, celui-ci couronnant un premier cycle universitaire de trois années. Une prise en compte plus poussée de ces choix conduirait peut-être à mieux définir les fonctions propres des filières préuniversitaires du collège québécois.

Ainsi, le fait même qu'on ait consacré la mission et l'appellation « préuniversitaire » et d'« enseignement supérieur » du collège général indique bien que doit s'établir une certaine continuité entre les étapes de ce que d'aucuns croient bon de considérer comme un cheminement de cinq années. Cette fonction de préparation à l'université est d'ailleurs rarement mise en cause. En revanche, l'entrée au collège intervient ici après un secondaire légèrement plus court et beaucoup plus homogène qu'ailleurs en Amérique du Nord et auquel on a tout de même voulu attribuer des fonctions de deuxième cycle (« Upper Secondary School »)[25]. Un deuxième cycle du secondaire, comme on sait, vise habituellement, au terme de la scolarité obligatoire proprement dite, à permettre une certaine diversification des champs d'apprentissage et à préparer, voire à amorcer, l'entrée dans des champs plus concentrés, sinon spécialisés, de formation. Il est donc difficile de nier au collège québécois un rôle qui, à certains égards, s'apparente aussi partiellement à celui de bon nombre de deuxièmes cycles nord-américains et européens. C'est dire que le collège général québécois tient tout à la fois du deuxième cycle du secondaire et du début du premier cycle universitaire[26].

Ces choix structurels créent une dynamique tout à fait particulière pour tout ce qui concerne la spécialisation progressive des champs de formation, le contenu des diplômes décernés et le cheminement d'orientation des élèves et des étudiants; ils obligent presque aussi à pratiquer le genre de préalables que

---

25. Le Conseil a assez longuement étudié la nature de notre deuxième cycle du secondaire dans *Le deuxième cycle du secondaire : particularités, enjeux, voies d'amélioration*, juin 1986. Voir aussi l'annexe technique de cet avis.

26. Le livre blanc de 1978 sur l'enseignement collégial laissait filtrer quelque chose de cette vision d'une mission intermédiaire : « Sans doute voit-on bien que l'enseignement collégial n'a pas à être déterminé par ce qui le précède ou ce qui le prolonge. Mais les vrais problèmes surgissent dès qu'on entreprend de cerner cette spécificité, comme on le réclame périodiquement en plusieurs milieux. Peut-être, plutôt que de se livrer sur ce sujet à des distinctions byzantines, dans un domaine où il suffit parfois d'une décision administrative pour fixer des frontières, vaut-il mieux s'en rapporter à la pratique quasi quotidienne de la collaboration et de la concertation entre les divers paliers d'enseignement. L'expérience des collèges nous a progressivement appris que, entre les objectifs du secondaire, résolument axés sur la maîtrise des divers langages, et le premier cycle universitaire qui marque l'entrée dans un champ particulier du savoir, on peut aménager un niveau intermédiaire qu'on ne saurait que bien arbitrairement et abstraitement délimiter « au couteau », mais qui n'en a pas moins son identité. Surtout quand on situe cette étape dans le concret, on constate assez aisément que la maîtrise des langages n'est pas chose définitivement assurée à la sortie du secondaire et l'on observe aussi que, avant toute spécialisation dans une discipline donnée, on a tout à gagner à procéder à une exploration fondamentale de l'une des principales approches du réel à partir desquelles se développent les disciplines particulières. » *Les Collèges du Québec*, p. 36.

nous connaissons. En effet, d'une part, on comprend que des baccalauréats de trois ans aient eu tendance à se spécialiser davantage que des baccalauréats de quatre ans. D'autre part, on comprend aussi que les programmes collégiaux aient eu à s'y arrimer, chargés qu'ils sont d'entamer déjà une formation de niveau « supérieur » (« Higher Education »). D'autre part encore, on comprend tout autant que les programmes collégiaux, déjà campés dans des champs du savoir, aient eu tendance à imposer certains profils d'entrée, comme cela est fréquent pour l'accès à l'enseignement supérieur. Comme, en revanche, notre deuxième cycle du secondaire est plutôt court et lui-même à cheval sur la scolarité obligatoire et l'enseignement postobligatoire, on comprend également que des pressions se soient exercées sur les cours à option, créant ainsi une incitation à l'orientation précoce, tout le contraire de ce que proposent les discours officiels sur les régimes pédagogiques du secondaire et du collégial. Contraints de franchir deux seuils d'accès, les étudiants sont aussi contraints d'entrer dans des filières à deux crans successifs de spécialisation.

La logique d'un tel système veut sans doute qu'on maintienne des articulations pouvant comporter certains préalables. Plus même, dans la mesure où on ne veut pas indûment le pénaliser et le dévaloriser, cette même logique inviterait sans doute à en instaurer dans le secteur des sciences sociales et humaines et, là aussi, à raffermir les exigences et à hausser les standards de qualité. Mais, *en même temps* - a fortiori, pourrait-on dire -, le déploiement de cette logique de système obligerait à accroître ces mécanismes qui, dans des systèmes pourtant moins complexes et moins rigides, permettent aux étudiants de ne pas s'enfermer dans des voies sans retour ou, pis encore, de s'enfoncer dans des voies sans issue. Car, paradoxalement, il faut le dire, l'action des préalables qui se fait sentir jusqu'à la mi-secondaire n'est pas vraiment compensée ou corrigée, à l'heure actuelle, par des dispositifs de « passerelle » ou d'appoint permettant à des étudiants de se remettre en selle et d'ajuster leur trajectoire. S'il est souhaitable que les sciences sociales et humaines aient aussi leurs exigences de rigueur et de qualité, il est tout aussi souhaitable et nécessaire, en particulier au collège, que les étudiants aient la possibilité de se sortir d'ornières dans lesquelles ils auraient pu prématurément se perdre. C'est pour cela que, sans la possibilité d'organiser des cours de transition, voire des sessions supplémentaires, ni le maintien des préalables actuels ni l'introduction de nouveaux ne peuvent contribuer à résoudre les problèmes recensés.

Mais les choses ne s'arrêtent pas là. Il faut aussi relier ce dossier des préalables et des particularités structurelles qui le sous-tendent à celui des *objectifs sociétaux d'accessibilité et de scolarisation* évoqués au début de cette section de chapitre. L'introduction de nouveaux préalables en sciences sociales et humaines serait systémiquement inacceptable et dysfonctionnelle si l'on ne procédait pas en même temps à une clarification fondamentale des objectifs de ces programmes. En termes plus précis, il s'imposerait que, dans les programmes de sciences sociales et humaines, on distingue ceux qui conviennent à des étudiants qui s'y inscrivent par goût, aptitude et choix positif, et ceux qui, de fait, sont plutôt des programmes d'allure générale accueillant les étudiants malvenus ailleurs ou non prêts à s'orienter et leur permettant de réaliser certaines « mises à niveau ».

Cette fonction d'accueil - une fonction « tampon », a-t-on dit plus haut - n'a rien de honteux ou de débilitant. Largement assumée par les sciences sociales et humaines dans chaque ordre d'enseignement, elle permet actuellement que la rigidité du système n'engendre pas des effets intolérables. Mais il n'est pas sain qu'elle s'exerce en douce et pratiquement aux dépens des seules sciences sociales et humaines. Le Conseil est d'avis qu'il faut faire la lumière sur ces réalités et s'acheminer vers la délimitation de certaines activités de propédeutique ou de mise à niveau dont les objectifs ne parasiteraient pas indûment les programmes de sciences sociales et humaines. Pour que cela soit réalisable, il faudra que, au collégial comme à l'université, les révisions en cours des modes d'allocation des ressources gouvernementales s'attaquent aussi aux incitations implicites actuellement exercées en faveur d'inscriptions nombreuses dans des programmes peu coûteux et d'accès généreux comme les programmes de sciences sociales et humaines.

C'est dans le but de faire émerger des solutions qui contribuent vraiment à améliorer la situation des sciences sociales et humaines que le Conseil:

(10) attire l'attention sur cet autre enjeu, majeur pour la compréhension et l'amélioration de la situation des sciences sociales et humaines, que constitue *la clarification des objectifs spécifiques de chaque ordre d'enseignement* et des *objectifs sociétaux d'accessibilité et de scolarisation*.

Et, à la manière de trois éléments indissociables et complémentaires d'un même triptyque, le Conseil:

(11) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, de même qu'aux responsables des établissements d'enseignement supérieur, d'établir *une distinction plus nette entre les programmes de sciences sociales et humaines et les activités de propédeutique ou de mise à niveau* dont ont besoin un nombre important d'étudiants;

(12) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science *de préciser et d'accroître les exigences d'accès* à la concentration collégiale de sciences humaines et invite les universités à faire de même pour leurs programmes de sciences sociales et humaines;

(13) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'établir la possibilité pour les collèges d'organiser, par mode de cours de transition ou de sessions supplémentaires, des activités d'ajustement ou de mise à niveau - des « passerelles » - destinées à faciliter des passages plus harmonieux entre le secondaire et le collégial et entre les diverses concentrations du collégial.

4.5 La promotion de la recherche

L'examen de la situation de la recherche en sciences sociales et humaines a révélé que, malgré les difficultés éprouvées et le climat d'incertitude qui semble avoir envahi les chercheurs eux-mêmes, les performances sont loin de justifier le pessimisme de certains. Bon an mal an, les chercheurs des sciences sociales et humaines ont réussi à obtenir des niveaux respectables de subventions et, aux cycles supérieurs où enseignement et recherche sont inextricablement liés, les résultats ont connu des hausses remarquables au cours des dix dernières années. Ces réussites sont à saluer et l'on peut seulement souhaiter qu'elles se poursuivent et soient plus largement connues.

C'est plutôt sur le plan des protocoles de financement, d'administration et d'évaluation - et beaucoup au niveau du non-dit, d'ailleurs - que l'on trouverait les racines des problèmes dont les chercheurs eux-mêmes ont abondamment témoigné auprès du Conseil. C'est dire que les solutions et les voies d'amélioration auront inévitablement aussi quelque chose de moins directement saisissable. Influencer des climats, des perceptions et des approches implicites comporte toujours des éléments qualitatifs difficiles à mesurer. Cela est vrai de l'ensemble des problèmes observés, qu'il s'agisse des valeurs mises de l'avant par les intervenants, de l'accréditation des méthodes et des objets de recherche ou de la diffusion des résultats.

Des valeurs des intervenants - gouvernements, administrations, organismes subventionnaires, commanditaires -, on comprend aisément qu'elles comptent pour beaucoup dans le sort qui est quotidiennement fait à la recherche en sciences sociales et humaines. On peut à tout le moins inviter les uns et les autres à prendre en considération le bien-fondé des raisons qui militent en faveur d'une meilleure estime des enjeux traités par la recherche en sciences sociales et humaines. Pour sa part, le Conseil n'hésite pas à joindre sa voix à ceux qui pensent que la recherche en sciences sociales et humaines devrait, pour le meilleur bénéfice de notre société, retrouver plein droit de cité dans l'ensemble des politiques gouvernementales de « structuration » des dispositifs de recherche et de partage du poids fiscal, de même que dans les règles explicites et implicites de fonctionnement des organismes subventionnaires et des établissements eux-mêmes.

Ce qui concerne l'accréditation et la promotion des méthodes et des objets de recherche propres aux sciences sociales et humaines est davantage à la portée des chercheurs de ce secteur. Ceux-ci semblent souvent hésiter à pratiquer et à développer les méthodes qualitatives qu'ils jugent par ailleurs opportunes et souvent mieux indiquées. Il faut dire que la conjoncture n'est pas facile, car le prestige dont jouissent actuellement les disciplines dites « scientifiques » incite les chercheurs en sciences sociales et humaines à imiter les méthodes de travail propres à ces disciplines. C'est ainsi qu'on a vu se multiplier les recherches de type quantitatif, d'autant plus que la tendance générale ne semble guère favoriser les méthodes qualitatives. Pourtant, tous les modes d'exercice de la recherche ont leur fécondité et il y a moins lieu de les hiérarchiser que d'insister sur leur complémentarité. Il serait dangereux de s'en tenir à la perception que ce qui n'est pas mesurable n'est pas bon ou pas vrai. C'est en démontrant qu'ils font eux-mêmes

confiance à leurs propres méthodes que les chercheurs en sciences sociales et humaines peuvent le mieux contribuer à promouvoir et à accréditer la validité de leurs outils d'investigation.

Il en est un peu de même des objets de la recherche. Il appartient d'abord aux chercheurs eux-mêmes de les faire connaître et d'en illustrer la pertinence. Le qualificatif d'« exotique » sous lequel on stigmatise parfois les objets de la recherche en sciences sociales et humaines traduit sans doute souvent un parti pris contre lequel il est difficile de se dresser: il y aura toujours des gens qui auront de la difficulté à comprendre qu'il n'y a parfois rien de plus pratique qu'une bonne théorie et que bien des problèmes de société seraient mieux résolus si les bonnes recherches avaient été entreprises à temps, c'est-à-dire plus tôt. Mais tout n'est pas la faute d'observateurs hostiles. Il y a des objets de recherche qui peuvent être doucement déconnectés des vraies réalités. Il y a aussi des lenteurs à réagir aux événements et l'« académisme » peut effectivement servir de refuge commode. L'évidence des faits étant toujours le plus éloquent des discours, l'habitude de diffuser les objets de recherche et de les « exposer » à la critique de l'opinion publique pourrait servir positivement le développement de la recherche en sciences sociales et humaines. Les chercheurs oeuvrant dans les sciences et les techniques de la reproduction humaine et des armements, par exemple, savent que cette transparence peut agir à la façon d'un mécanisme de régulation.

Enfin, une meilleure diffusion des résultats de recherche ne pourrait qu'aider à promouvoir et à accréditer la recherche en sciences sociales et humaines. Il est dommage, en effet, qu'il existe si peu de travaux de vulgarisation des résultats de la recherche en sciences sociales et humaines destinés à un vaste public, contrairement à ce qui se produit dans le domaine des sciences, par exemple. Les publications et les communications, qui constituent les modes habituels de diffusion des résultats de la recherche, ne sont pourtant pas les seuls moyens de rendre accessible la production scientifique; les interventions dans le milieu constituent également l'un de ces moyens, malheureusement sous-utilisé. On pense, par exemple, à l'impact qu'ont eu certaines recherches médicales sur l'éducation sociosanitaire de la population. Il est dommage aussi que les résultats de bon nombre de recherches commanditées ne fassent l'objet d'aucune communication, en dehors d'un rapport transmis à l'organisme commanditaire qui en demeure le seul bénéficiaire.

C'est dans le but de contribuer à la promotion et à l'accréditation de la recherche en sciences sociales et humaines que le Conseil:

(14) souligne *les performances remarquables* des chercheurs qui ont contribué à réaliser *un niveau important de recherche* en sciences sociales et humaines et à assurer la croissance des inscriptions et des diplômes de deuxième et de troisième cycles et invite ces chercheurs à continuer *de développer et de promouvoir leurs instruments et leurs méthodes propres* de recherche;

(15) recommande aux principaux intervenants de l'enseignement supérieur (ministère, établissements, organismes subventionnaires, associations professionnelles) de soutenir efficacement les chercheurs en sciences sociales et humaines dans leurs *efforts pour faire connaître leurs objets de recherche et pour diffuser leurs résultats.*

CONCLUSION

En se penchant sur la situation des sciences sociales et humaines dans notre système d'éducation, on peut penser qu'on s'attaque à un objet bien cernable et circonscrit. Au fur et à mesure qu'on procède aux analyses, cependant, on se rend compte que leurs prolongements et leurs ramifications nous renvoient aux mécanismes qui sous-tendent la dynamique de fonctionnement de tout le système. En fait, le dossier des sciences sociales et humaines se révèle comme un cas qui illustre typiquement la logique de notre système. Cela n'en simplifie pas le traitement, non plus que les solutions envisageables. Le Conseil en est pleinement conscient, tout comme il est conscient de ce que, le voudrait-on, les choses ne sauraient être changées en un tournemain.

Des actions sont tout de même possibles, s'imposent même. Le Conseil souhaite seulement avoir contribué à indiquer dans quelles directions il conviendrait d'agir. C'est à cette fin que, dans cet avis, il:

(1) rappelle *l'importance historique et la nécessité toujours actuelle* de la contribution des sciences sociales et humaines au développement de la société québécoise et à sa capacité d'assumer ses grands enjeux sociaux, et recommande aux principaux intervenants (ministères, organismes scolaires, établissements, organismes subventionnaires, associations professionnelles) d'en *favoriser effectivement la pratique et le rayonnement;*

(2) recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de hausser les *standards d'exigence* dans les cours obligatoires de sciences sociales et humaines de l'enseignement *secondaire*;

(3) recommande au ministre de l'Éducation d'assurer, dans l'*enseignement secondaire*, le développement de *cours à option de qualité* en sciences sociales et humaines et d'y aménager, comme en sciences, des possibilités de *niveaux plus avancés dans les cours obligatoires* consacrés à ces disciplines;

(4) appuie les orientations et les objectifs de *la révision annoncée de la concentration en sciences humaines au collégial*, notamment en ce qu'elle vise à lui donner plus de cohérence et à renforcer son allure de formation fondamentale;

(5) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'inciter les collèges à *accroître les exigences des programmes de la concentration en sciences humaines*, notamment en ce qui a trait à la qualité de l'encadrement et à la validité de l'évaluation pédagogique;

(6) recommande aux autorités universitaires de poursuivre leurs démarches visant à *réduire le nombre et le degré de spécialisation des programmes de baccalauréat* en sciences sociales et humaines, en vue d'offrir des programmes axés sur une formation de base plus large, plus polyvalente et plus interdisciplinaire;

(7) recommande que, dans l'élaboration, la gestion et l'accréditation des *certificats en sciences sociales et humaines*, les universités appliquent *des critères et des standards rigoureux*, propres à favoriser et à assurer la qualité de la formation, la cohérence interne et l'intégration des programmes;

(8) attire l'attention sur l'*enjeu stratégique* de première importance pour les sciences sociales et humaines que constitue *le régime des préalables* exigés pour l'admission dans les programmes des collèges et des universités et invite les partenaires à en reprendre l'examen;

(9) recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, de même qu'aux autorités universitaires, d'*activer leurs démarches de précision, de réduction et de justification* des préalables actuellement exigés pour l'admission aux programmes des collèges et des universités;

(10) attire l'attention sur cet autre enjeu, majeur pour la compréhension et l'amélioration de la situation des sciences sociales et humaines, que constitue *la clarification des objectifs spécifiques de chaque ordre d'enseignement et des objectifs sociétaux d'accessibilité et de scolarisation*;

(11) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, de même qu'aux responsables des établissements d'enseignement supérieur, d'établir *une distinction plus nette entre les programmes de sciences sociales et humaines et les activités de propédeutique ou de mise à niveau* dont ont besoin un nombre important d'étudiants;

(12) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science *de préciser et d'accroître les exigences d'accès* à la concentration collégiale de sciences humaines et invite les universités à faire de même pour leurs programmes de sciences sociales et humaines;

(13) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'établir la possibilité pour les collèges d'organiser, par mode de cours de transition ou de sessions supplémentaires, *des activités d'ajustement ou de mise à niveau* - des « passerelles » - destinées à faciliter des passages plus harmonieux entre le secondaire et le collégial et entre les diverses concentrations du collégial;

(14) souligne *les performances remarquables* des chercheurs qui ont contribué à réaliser *un niveau important de recherche* en sciences sociales et humaines et à assurer la croissance des inscriptions et des diplômes de deuxième et de troisième cycles et invite ces chercheurs à continuer *de développer et de promouvoir leurs instruments et leurs méthodes propres* de recherche;

(15) recommande aux principaux intervenants de l'enseignement supérieur (ministère, établissements, organismes subventionnaires, associations professionnelles) de soutenir efficacement les chercheurs en sciences sociales et humaines dans leurs *efforts pour faire connaître leurs objets de recherche et pour diffuser leurs résultats*.

BIBLIOGRAPHIE

ADAIR, John G. et Robert DAVIDSON, *La Recherche en sciences sociales: étude sur le financement, le rendement et les attentes des chercheurs universitaires en sciences sociales*, Ottawa, Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, 1983, 38 p. et annexes.

ARGUIN, Gérard, « A l'heure du virage technologique, la place des sciences humaines et sociales dans une planification stratégique », dans *Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur*, vol. 8, no 3, novembre 1984, pp. 276-283.

ATAL, Yogesh, « L'Utilisation des sciences sociales pour la formulation des politiques » dans *Revue internationale des sciences sociales*, Paris, Unesco, vol. 35, no 2, 1983, pp. 405-417.

AUDET, Marc, *Relance à l'université*, M.E.Q., Direction des politiques et des plans, 1984, 82 p.

BACHAND, Jacques, *Les Sciences humaines à l'université: des temps difficiles*, Texte d'une conférence prononcée à l'UQAM, Famille des sciences humaines, novembre 1983.

BISSONNETTE, Lise, « Des sciences dites humaines — I et II, » dans *Le Devoir*, Montréal, 12 et 15 avril 1986, p. 10.

BLONDIN, Denis, « Des sciences humaines ou des sciences de l'homme », dans *Le Soleil*, 5 mai 1986.

BRUNET, Odile, en collaboration avec Jacques OUELLET, *Analyse comparative des programmes universitaires en sciences de l'homme*, M.E.Q., Direction générale de l'enseignement collégial, 1981, 21 p. et annexes.

CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE DU QUÉBEC, *Document de consultation sur les sciences sociales et humaines*, 4e séance publique du Conseil, mai 1985.

L'Emploi des diplômés en sciences sociales et humaines dans l'entreprise, avis no 86-01, 2 avril 1986.

CONSEIL DES COLLÈGES, *Les Projets d'orientation des concentrations en sciences humaines et en sciences de la nature*, Québec, 1986, 48 p.

CONSEIL DES SCIENCES DU CANADA, *La Recherche en sciences sociales au Canada. Stagnation ou regénération?*, Ottawa, Compte rendu de conférence, octobre 1984, 297 p.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS, *La Formation courte dans l'enseignement universitaire*, Québec, 2 tomes, 1985, 89 p. et 76 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le Rôle spécifique de l'université*, Rapport au ministre de l'Éducation, novembre 1981, 12 p.

Les Adultes dans les programmes réguliers de l'université: des étudiants à part entière, Québec, novembre 1986, 43 p.

Le deuxième cycle du secondaire; particularités, enjeux, voies d'amélioration, Québec, juin 1986, 44 p.

Apprendre pour de vrai. Témoignage sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité. Rapport 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1986, 94 p.

CORRIVEAU, L. et F. LEROUX, *Recherche et développement en éducation*, Longueuil, Collège Édouard-Montpetit, 4 mars 1986.

CORRIVEAU, L. et R. TRUDEL, *Un regard sur le perfectionnement, vers une nouvelle problématique*, Longueuil, Collège Édouard-Montpetit, 1986.

CORRIVEAU, Louise, « Tensions et tendances dans les cégeps aujourd'hui », dans *Recherches sociographiques*, Québec, vol. XXVII, no 3, 1986, pp. 385 à 419.

DARLINGTON, Robert, « Maturité et changement de mentalité », dans *Prospectives*, vol. 21, nos 2-3-4, avril-octobre-décembre 1985, pp. 175 à 182.

DUMAS, Marie-Claire, « P comme dans 'pige', 'précariat' et 'pauvreté' », dans *Interface*, mai-juin 1986, pp. 44-46.

FALARDEAU, Michel, *Analyse de l'évolution de l'enseignement supérieur à la lumière d'indicateurs socio-économiques. Comparaison, Québec-Ontario de 1974-1975 à 1980-1981*, M.E.Q. Direction générale de l'enseignement supérieur, 1980, 126 p.

FALLU, Pierre, « L'Enseignement supérieur. Beaucoup de critiques. Beaucoup d'attentes », dans *Ressources humaines*, no 12, janvier-février 1986, p. 14-20.

FÉDÉRATION CANADIENNE DES SCIENCES SOCIALES, *Le Défi social du développement technologique*, Mémoire présenté au groupe de travail sur les politiques et les programmes fédéraux pour le développement technologique, Ottawa, mars 1984, 11 p.

FONDS POUR LA FORMATION DE CHERCHEURS ET L'AIDE A LA RECHERCHE (F.C.A.R.). *Plan de développement 1986-1989*.

GAGNON, Lysiane, « Le meilleur astronaute peut se tromper », dans *La Presse*, 8 avril 1986, p. B-3.

GALAMBOS, Éva C., « The search for General Education: The Pendulum Swings Back », dans *Issues of Higher Education*, no 15, Southern Regional Board, Atlanta, 1979, 9 p.

GAUDREAU, André, « La Recherche au collégial: ce qu'en pensent ceux qui la font » dans *Prospectives*, vol. 21, nos 2-3-4, avril-octobre-décembre 1985, pp. 182-186.

GINGRAS, Paul-Émile, « Le Modèle de la recherche collégiale », dans *Prospectives*, vol. 21, nos 2-3-4, avril-octobre-décembre 1985, pp. 59 à 66.

HEALY, Dennis, Léon DION et Blair NEATBY, *Rapport de la Commission d'enquête sur les études supérieures dans les sciences humaines*, Ottawa, Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, 1978, tome I, 417 p.

HENCHEY, Norman, « La Recherche de la cohérence dans l'enseignement général », dans *Perspectives*, Paris, Unesco, 1981, pp. 293-310.

HEURTEAUX, Michel, « Psycho, socio: quel avenir pour les étudiants? », dans *Le Monde de l'Éducation*, no 118, juillet-août 1985, p. 91.

HOLDEN, Constance, « Social Scientists Make Case to Congress », dans *Science*, vol. 230, no 4721, 4 octobre 1985, p. 47.

INSTITUT QUÉBÉCOIS DE RECHERCHE SUR LA CULTURE, *Devenir chercheurs: itinéraires et perspectives*. Québec 1986, 185 p. (Coll. « Question de culture, 11).

JAZOULI, Ahmed, « L'école de technologie supérieure de l'Université du Québec et le virage technologique du Québec », dans *Ressources humaines*, no 12, janvier-février 1986, pp. 76-77.

LACHANCE, Françoise, « Collecte de fonds auprès du secteur privé. L'Université misera sur une nouvelle stratégie », dans *Forum*, Université de Montréal, 11 novembre 1985, p. 3.

LACOUR-BROSSARD, Louise, *Enquête sur la réussite scolaire des étudiants admis à l'automne 1984 dans le programme Sciences humaines sans mathématiques*, Longueuil, Collège Édouard-Montpetit, avril 1985, 6 p.

»Les étudiants en sciences humaines« , dans *Recherches sociographiques*, Québec, vol. XXVII, no 3, 1986, p. 449 à 466.

LACROIX, Robert et al., *La Poursuite de l'excellence*, Rapport du groupe de travail sur les priorités, présenté au Comité de la planification de l'Université de Montréal, juillet 1985, tome I, 463 p., tome II, 249 p.

LAMONTAGNE, Roland, « L'Université urbaine », dans *Forum*, Université de Montréal, 11 novembre 1985, p. 4-5.

LAPIERRE, Marcel et al., *Les Tendances professionnelles au Québec (1984-1992)*, Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, 1985, 148 p. (diffusion interne)

LÉVESQUE, Georges-Henri, Guy ROCHER et al., *Continuité et rupture. Les sciences sociales au Québec*, 2 tomes, Montréal, PUM, 1984.

MAXWELL, Judith et Stéphanie CURRIE, *Ensemble vers l'avenir. La collaboration entreprise-université au Canada*, Montréal, Forum Entreprises-Université, 1984, 105 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme d'actions structurantes pour le soutien d'équipes de recherche liées au virage technologique*, Québec, 1984, 24 p.

Projet d'orientation des programmes préuniversitaires en sciences humaines, Service des programmes, octobre 1982, 96 p.

La Recherche subventionnée et commanditée dans les universités du Québec. Rapport statistique 1982-1983. Partie I: analyse, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, 1986, 211 p.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, Direction générale de l'enseignement collégial, *Document d'orientation de la concentration en sciences humaines au collégial*, novembre 1985, 22 p.

OCDE, *Évaluation des incidences sociales de la technologie*, Paris, Publications de l'OCDE, 1983, 88 p.

Les politiques d'enseignement supérieur des années 80, Paris, Publications de l'OCDE, 1983, 302 p.

PAQUET, Gilles, « La recherche en sciences sociales: plaidoyer pour une certaine coercition », dans *Interface*, novembre-décembre 1984, p. 35-38.

STATISTIQUE CANADA, Division de l'éducation, des sciences et de la culture, *Portrait statistique de l'évolution de l'enseignement supérieur au Canada des années 60 aux années 80*, Ottawa, 1978.

ANNEXES

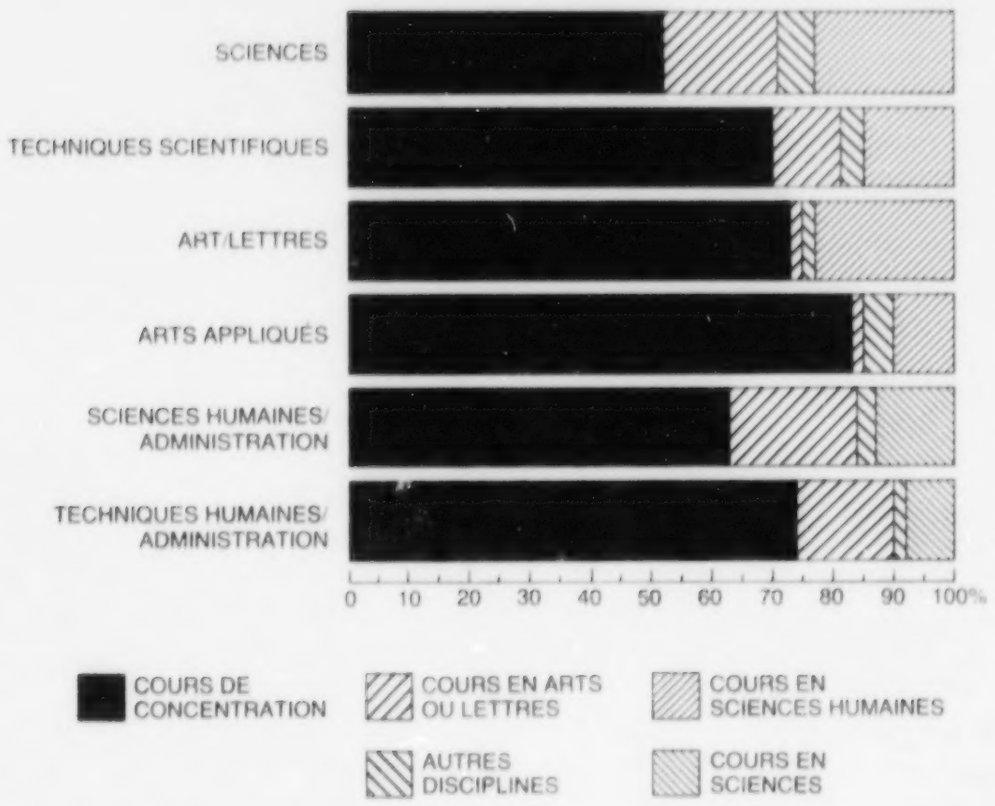
NOMENCLATURE DES PRINCIPALES DISCIPLINES CLASSÉES SOUS LES RUBRIQUES *SCIENCES HUMAINES* ET *SCIENCES SOCIALES*

DISCIPLINE	CLARDER[1]	FCAR[2]	STAT. CAN.[3]	CRSH[4]	TOTAL
Administration-gestion			x	x	2
*Anthropologie	x	x	x	x	4
Archéologie	x	x		x	3
Architecture				x	1
Bibliothéconomie			x	x	2
Commerce			x		1
Communications	x	x		x	3
Criminologie	x	x		x	3
Démographie	x	x		x	3
*Droit	x	x	x	x	4
Éducation-pédagogie				x	1
Environnement			x		1
Ethnographie	x	x			2
Ethnologie	x	x			2
Folklore				x	1
*Géographie	x	x	x	x	4
*Histoire	x	x	x	x	4
Journalisme	x	x	x		3
Langues				x	1
Linguistique				x	1
Littérature				x	1
Musicologie				x	1
*Philosophie	x	x	x	x	4
*Psychologie	x	x	x	x	4
Relations industrielles				x	1
Relations internationales	x				1
*Sciences économiques - économie	x	x	x	x	4
*Science politique	x	x	x	x	4
*Sciences religieuses - religion	x	x	x	x	4
*Service social	x	x	x	x	4
*Sociologie	x	x	x	x	4
Statistiques				x	1
Théologie	x	x	x		3

1. CLAssification et Regroupement des Domaines d'Enseignement et de Recherche, classification d'origine américaine utilisée par la C.R.E.P.U.Q. et le M.E.S.S.
2. Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche
3. Statistique Canada
4. Conseil de recherche en sciences humaines du Canada

RÉPARTITION DES DISCIPLINES ÉTUDIÉES SELON LE PROGRAMME D'ÉTUDES COLLÉGIALES

"L'ENSEMBLE DU QUÉBEC EN 1986"

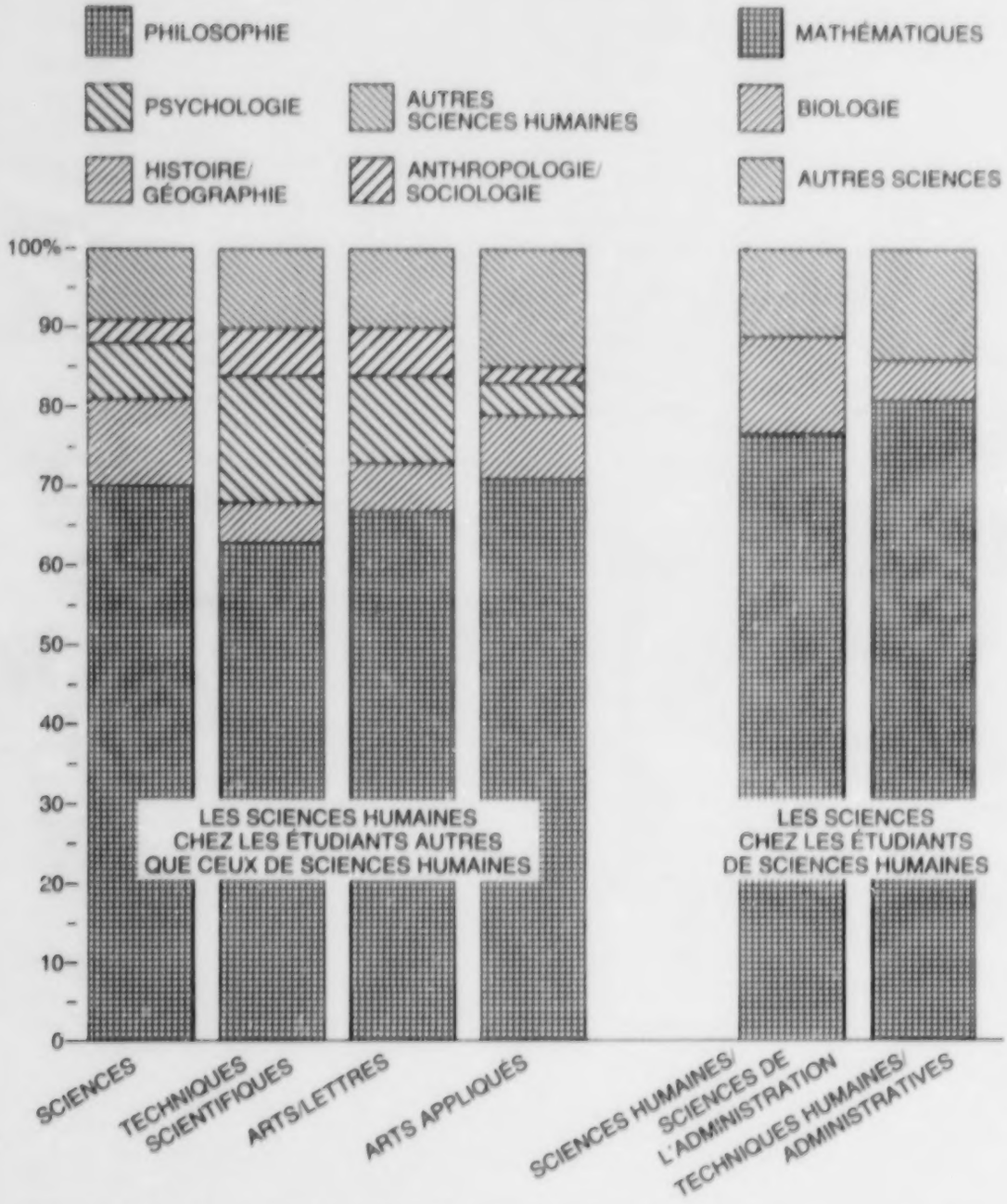


PROGRAMMES D'ÉTUDES	DISCIPLINES			
	SCIENCES	SC. HUMAINES	ARTS/LETTRES	AUTRES DISC.
SCIENCES	52%	23%	19%	6%
TECHNIQUES SCIENTIFIQUES	70	15	11	4
ARTS OU LETTRES	2	23	73	2
ARTS APPLIQUÉS	2	10	83	2
SCIENCES HUMAINES OU DE L'ADMINISTRATION	13	63	21	3
TECHNIQUES HUMAINES/ ADMINISTRATIVES	8	74	16	2

Source: M.E.S.S., D.G.E.C., sortie mécanographiée spéciale, rapport No 3A-4150, juillet 1987.
Graphique: Gilles Boudreault

LES SCIENCES HUMAINES CHEZ LES ÉTUDIANTS DE SCIENCES ET LES SCIENCES CHEZ CEUX DE SCIENCES HUMAINES

"L'ENSEMBLE DU QUÉBEC EN 1986"



Source: Sortie mécanographiée spéciale. Rapport no 3a-4150, juillet 1987.
Graphique: Gilles Boudreault

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Président

Jacques RACINE
Doyen
Faculté de Théologie
Université Laval
Québec

Membres

Claudine BAUDOUX
Professeure
Sciences de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi
Chicoutimi

Joseph BOURBEAU
Ingénieur
Brossard

Louise CORRIVEAU
Professeure
Département de sociologie et d'anthropologie
Collège Édouard-Montpetit
Montréal

André GBODOSSOU
Directeur
Département des sciences appliquées et de la maîtrise en gestion de projet
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Rouyn

Norman HENCHEY
Professeur
Faculté des sciences de l'éducation
Université McGill
Lachine

Jacques LALIBERTÉ
Agent de recherche
Collège de Bois-de-Boulogne
Montréal

Maryse LASSONDE
Professeure
Groupe de recherche en neuropsychologie
Université du Québec à Trois-Rivières
Trois-Rivières

Robert E. LAVERY
Directeur général
Dawson College
Lachine

Julie MORENCY
Étudiante
Sainte-Foy

Hector OUELLET
Directeur
Centre de recherche sur les services communautaires
Université Laval
Sainte-Foy

Roland PARENTEAU
Professeur
École nationale d'administration publique
Montréal

Jean-Claude SOLANGE
Directeur
Services pédagogiques
Cégep de Baie-Comeau
Baie-Comeau

Jitka Stéphanie VOBECKY
Directrice
Centre de recherche en nutrition humaine
Université de Sherbrooke
Sherbrooke

Coordonnatrice

Monique L. AUBIN

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Président

Pierre LUCIER
Québec

Vice-président

Lucien ROSSAERT
Mont-Saint-Hilaire

Membres

Kathryn ANDERSON
Directrice
Centre Dialogue de l'Église unie du Canada
Montréal

Danièle BÉDARD
Psychologue
Lachine

Christiane BÉRUBÉ
Directrice générale
Société nationale de l'Est du Québec (SNEQ)
Rimouski

Robert BISAILLON
Enseignant
Commission scolaire de L'Argile Bleue
Farnham

Ghislain BOUCHARD
Vice-président (Gestion des ressources humaines et affaires juridiques) et secrétaire Québec-Téléphone
Rimouski

Donald BURGESS
Professeur
Département de l'administration et des politiques scolaires
Université McGill
Verdun

Claude CAPISTRAN
Directeur général
Commission scolaire de Varennes
Contrecoeur

Louise CHENÉ
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Québec

Sylvia CHESTERMAN
Directrice des services de l'enseignement
Commission des écoles catholiques de Montréal
Mont-Royal

Michel DÉPELTEAU
Coordonnateur de l'enseignement professionnel
Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu
Saint-Luc

John F. GECI
Associé
Groupe SOBECO Inc.
Montréal

Pierrette GIRARD-FRARE
Orthopédagogue
Laval

Pierrette GODBOUT-PERREAULT
Vice-présidente
Confédération des organismes familiaux du Québec
Saint-Hyacinthe

André PARÉ
Professeur d'enseignement religieux
Collège Notre-Dame
Montréal

Yvan PELLETIER
Directeur des services éducatifs
Commission scolaire Jean-Chapais
Kamouraska

Roland POIRIER
Directeur
École polyvalente Louis-Joseph-Papineau
Chénéville

Jacques RACINE
Doyen
Faculté de Théologie
Université Laval
Québec

Joseph-Octave-Raymond ROCHON
Administrateur
La Motte

Victor TEBOUL
Journaliste et enseignant
Montréal

Louise VANDELAC
Professeure
Département de sociologie
Université du Québec à Montréal
Montréal

Membres d'office

Jean-Guy BISSONNETTE
Président du Comité catholique
Greenfield-Park

Ann Rhodes CUMYN
Présidente du Comité protestant
Baie-d'Urfé

Membres adjoints d'office

Thomas J. BOUDREAU
Sous-ministre

Ann SCHLUTZ
Sous-ministre associée pour la foi protestante

Michel STEIN
Sous-ministre associé pour la foi catholique

Secrétaires conjoints

Alain DURAND

Jean PROULX

Édité par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation

50-0660